

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**В. Ф. Габдулхаков**

# **ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК И ТАЛАНТЛИВЫЙ ПЕДАГОГ**

**ИНДИКАТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА  
ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ДЕТЕРМИНАНТОВ  
ОДАРЕННОСТИ И ДЕВИАЦИИ**

*Монография*

Казань  
2013

**УДК 376.7**  
**ББК 74.03(2Рос)04**  
**И87**

*Координационный совет  
по психолого-педагогическим  
исследованиям РАО*

*Главный редактор*  
**Д. И. Фельдштейн**  
*Заместитель главного редактора*  
**С. К. Бондырева**

*Рецензенты:*  
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,  
профессор Г. И. Ибрагимов  
доктор педагогических наук, профессор  
Н. Г. Маркова

© **Габдулхаков В. Ф.**

**И87** Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография / В. Ф. Габдулхаков. – М.: Московский психолого-социальный институт (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 258 с.

ISBN 5-89502-779-2 (МПСИ)  
ISBN 5-89395-688-5 (НПО «МОДЭК»)

В монографии обосновываются и раскрываются индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: личностного, эмпатического, рефлексивного, когнитивного, интерактивного, ядерного, природосообразного, интегративного, аттрактивного, результативного.

Адресована работникам образования, слушателям курсов повышения квалификации, специалистам в области психологии и дидактики образования.

**УДК 376.7**  
**ББК 74.03(2Рос)04**

**ISBN 5-89502-779-2 (МПСИ)**  
**ISBN 5-89395-688-5 (НПО «МОДЭК»)**

© ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ  
Российской академии образования (РАО), 2013

## ВВЕДЕНИЕ

Одной из центральных задач современного образования и психолого-педагогической науки в целом является раннее выявление, обучение и воспитание одаренных (или талантливых) детей. Поддержка талантливой молодежи является ключевым направлением проекта национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (2010 г.) и «Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» (2012 г.), где в качестве приоритета определяется формирование у одаренных школьников творческих способностей, умения находить нестандартные решения, инициативности, помощь в самореализации. Изменения в системе образования нашли отражение и в содержании Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС ОО). Гуманистическая парадигма, положенная в основу ФГОС ОО, определяет учет индивидуальных особенностей школьников, стимулирование саморазвития, совершенствование способностей учащихся, формирование позитивной Я-концепции.

Первыми появились работы, посвященные концепции личностного «Я» (У.Джемс). Затем произошла дифференциация исследований на интеракционистский подход (Ч.Кули, Дж. Мид и др.), глубинную психологию (А.Адлер, К.Хорни, З.Фрейд, Э.Фромм, Э.Эриксон, К.Юнг и др.), гуманистическую психологию (А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс и др.), экзистенциальный подход (Р.Мэй, В.Франкл и др.). В отечественной психологии содержание Я-концепции отразилось в концепции человекознания (Б.Г.Ананьев и др.), деятельностном подходе (А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.), психологии отношений (В.Н.Мясищев и др.), психологии самосознания (А.А.Бодалев, И.С.Кон, В.В.Столин и др.).

К сожалению, в образовательной системе России преобладает традиционный подход к выявлению одаренных детей – высокие результаты олимпиад, конкурсов, ЕГЭ и т.д. Все, кто не может показать таких результатов, к одаренным или талантливым не относятся. Однако в дальнейшем среди не признанных одаренными обнаруживаются или яркие таланты (признанные лидеры), или люди девиантного (ненормативного) типа поведения, склонные к маргинальности, экстремизму и т.д. Интересно, что около 30% отчисленных из школы за академическую неуспеваемость составляют одарённые дети. При этом около 30% отчисленных из средних школ за неспособность

к обучению, неуспеваемость и даже глупость составляют одарённые и сверходарённые дети. В связи с этим в школах, например, Великобритании, при идентификации одарённых детей особое внимание уделяют неуспевающим школьникам и школьникам с проблемами в поведении, так как в этой группе детей процент одарённых оказывается наиболее высоким. Таким образом, традиционные показатели успешности школьников не всегда являются показателями их одаренности и в этом смысле индикаторами педагогического мастерства школьного учителя или преподавателя вуза.

Возникают вопросы. Есть ли корреляция между уровнем педагогического мастерства (или таланта) учителя и степенью творческой самореализации ученика? Если есть, то какие индикаторы могут быть положены в основу оценки педагогического мастерства учителя? И почему многие состоявшиеся личности XIX, XX и XXI вв. считали и считают, что стали таковыми не благодаря, а вопреки образованию? То есть получается, что то образование, которое им предлагали, вызывало у них внутреннее неприятие или протест, а то образование, которое они хотели, было или недоступно, или его надо было добывать самостоятельно.

Наша история изобилует многочисленными примерами нелогического порядка: не сумевший поступить в университет будущий писатель Максим Горький или отчисленный из университета будущий классик мировой литературы Лев Толстой, или получивший среднее образование дома (после закрытия трудовой школы) будущий создатель космических ракет академик С.П.Королев.

Обладательницей лучшего голоса России среди конкурсантов 2012 г. на шоу Первого канала российского телевидения была признана уроженка Зеленодольска Дина Гарипова. Дина с блеском спела на четырех языках – русском, татарском, английском, французском, получила пятилетний контракт на работу со студией Universal Music Russia и на другой день ей в 21 год было присвоено звание Заслуженного артиста Республики Татарстан. При этом до конкурса она училась в самой обычной массовой общеобразовательной школе № 1 г. Зеленодольска, не смогла даже закончить музыкальную школу, безуспешно пыталась поступать в театральные вузы Москвы и, наконец, пристроилась на отделении журналистики Казанского федерального университета. Обычно заслуженными артистами республики становятся профессионалы, отдавшие сцене как

минимум 20-30 лет жизни. Дина стала на другой день после объявления результатов конкурса.

Какую роль играло профильное (незаконченное) и непрофильное образование в открытии яркого таланта юного самородка – молодой певицы Дины Гариповой? Ведь в интервью после головокружительного успеха она ни разу не сказала, в какой школе училась и где учится сейчас. Для многих ее фанатов именно это оставалось главной интригой. А одноклассники, сокурсники и, конечно, учителя, были обижены таким невниманием их и не их звезды.

Звезда была ребенком, когда ее обычная школа превратилась в школу-комплекс, школу, интегрированную с учреждениями дополнительного образования и ориентированную на раскрытие талантов всех детей. Директору этой школы Д.З.Ахметовой за создание такой школы, а главное – за результаты деятельности этой школы, была присуждена ученая степень доктора педагогических наук.

Всё это можно принимать во внимание и не принимать. Одно ясно, что если бы не было образования, то и великих ученых, писателей, деятелей культуры, артистов тоже не было бы. Вопрос в том, как они сделали образование (доступное или недоступное, принятое или отвергнутое, уважаемое или презируемое) своим достоянием. Почему наше образование практически перестало быть адекватным потребностям одаренных людей? Почему наши учителя не видят одаренных детей в школе и удивляются, если эти дети раскрылись вдруг как одаренные после школы? Почему одни одаренные становятся яркими представителями науки и культуры, другие – маргиналами, людьми девиантного типа поведения и даже не догадываются, что они могли тоже стать творческими и полезными для общества людьми?

Чтобы образование было образованием, оно должно быть развивающим, говорили и говорят ученые (Эльконин, Давыдов, Занков). Если образование не помогает человеку раскрыться, если оно не развивает его, возникает вопрос: образование ли это? Этот вопрос ставят многие психологи и сейчас<sup>1</sup>. Главный развивающий эффект образования (одновременно и «гарант» его качества) – не само по себе расширение потенциала ребенка за счет освоения новых знаний, умений, компетенций или даже

---

<sup>1</sup> Кудрявцев, В.Т. Образование – «День сурка» или «разрыв шаблона»? // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2012. - № 5(31). – С. 34-39.

способностей, которые сложились внутри культуры. Процессы развития могут «пройти мимо» развивающегося ребенка, не становясь событиями его жизни. «Бессубъектное» развитие и «субъектное» образование вне самой системы образования – это парадокс, но факт истории и многочисленных биографий.

Яркой иллюстрацией этого может быть и ответ на вопрос о том, почему у нас в России люди, занятые в рабочей сфере и нашедшие себя в ней как люди нужные, творческие и талантливые, не находят в современном обществе должной (не просто высокой, а хотя бы просто положительной) оценки? Почему у нас в России рабочий, имеющий три высших (никому не нужных) образования, очень нужный специалист на стройке или заводе, не считает себя состоявшимся: мечтает работать прокурором или возглавлять крупный банк?

Какие детерминанты определяют развитие личности и может ли их учитывать современная российская школа?

Детерминантами (условиями), определяющими направленность развития – одаренности или девиантности – могут быть объективные и субъективные. К объективным факторам мы относим макросоциальные и микросоциальные условия и психосоматические факторы. Макросоциальные условия определяют уровень экономического и культурного развития общества, существующая система образования, уровень социальной заботы о ребенке, национальные традиции воспитания. Микросоциальные условия – это малые группы (семья, детский сад, класс), характер общения в них, взаимодействие, ценности, которые они культивируют. К психосоматическим факторам относятся генотип, особенности пренатального, натального и постнатального развития ребенка, состояние его здоровья. Субъективные детерминанты развития одаренности или девиантности зависят от объективных и предопределяют внутреннюю логику развития и саморазвития<sup>2</sup>. К ним относятся активность ребенка (поведение, деятельность, общение, познание, самопознание), особенности побудительной (мотивационной) сферы, сознания и самосознания.

В 2012-2013 гг. мы провели анкетирование в школах г. Казани, Зеленодольска, Елабуги, Саранска, Чебоксары, Йошкар-Олы и др. Оказалось, что среди российских педагогов бытует мнение о том, что если ученик одаренный, он любит школу, свой коллектив, уважает школьные требования, не думает о загробной

---

<sup>2</sup> Алишев, Б.С. Взаимодействие в системе «субъект – объект» и проблема ценностей // Ученые записки Казанского государственного университета. – 2009.

жизни или о какой-то философии, о которой никто не говорит на уроках, признанный в классе и школе лидер, знает себе цену и верит в себя, обладает хорошими коммуникативными качествами, дружелюбен к одноклассникам и учителям.

За рубежом (к примеру, в США) к одаренным изначально (с 70-х гг. XX в.) относились иначе. Лета Холлингворт, анализируя поведение одаренных детей, выделила несколько характерных показателей<sup>3</sup>. Среди них: 1) неприязнь к школе; такое отношение часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренных детей; нарушения в поведении могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям; 2) игровые интересы; одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники; вследствие этого одаренный ребенок оказывается в изоляции, уходит в себя; 3) конформность; одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму, особенно если эти стандарты идут вразрез с их интересами; 4) погружение в философские проблемы; для одаренных детей характерно задумываться над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы; 5) несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием; одаренные дети часто предпочитают общаться с детьми старшего возраста; из-за этого им порой трудно становиться лидерами; 6) стремление к совершенству; для одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства; отсюда ощущение неудовлетворенности, собственной неадекватности и низкая самооценка; 7) потребность во внимании взрослых; в силу стремления к познанию одаренные дети нередко монополизируют внимание учителей, родителей и других взрослых; это вызывает трения в отношениях с другими детьми; нередко одаренные дети нетерпимо относятся к детям, стоящим ниже их в интеллектуальном развитии. Они могут отталкивать окружающих замечаниями, выражающими презрение или нетерпение.

---

<sup>3</sup> См.: Lemen fuer die Arbeitswelt // Bildung und Wissenschaft. 1995. - N 4. - P. 2-32; McIntire J.A. How all middle-schoolers can be "gifted". // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 9. - P. 57-61; Miller A. Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst: Eine Um- u. Fortschreibung.- Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1997; Norton R., Domen G. Gifted Children // The Elementary School J. -1984. -№ 3. P. 298; Plank S.B., MacIver D.J. Aiming poor urban kids toward college // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 6. - P. 34-36; Programs for the gifted. // Phi Delta Kappan. 1998. - Vol. 79, N 10. - P. 735-763.

Как видим, именно эти показатели у нас могут характеризовать не одаренных, а неуспевающих или плохо успевающих учащихся, трудных подростков, детей девиантного типа поведения, детей, склонных к правонарушениям. Традиционным для России стало пренебрежительное отношение к рабочим профессиям и трудовому воспитанию. Оказались преданными забвению наработанные в СССР технологии воспитания уважительного отношения к труду, к рабочим профессиям. Сейчас молодежь даже не понимает, что одаренным может быть не только ученый, художник, политик, экономист, но и сантехник, электрик, столяр, каменщик, маляр, механизатор, овощевод, лесник и т.д.

Несмотря на очевидную разницу в подходах к развитию одаренности в прошлом и настоящем, в России и за рубежом, современное дошкольное и школьное обучение до сих пор ориентировано в большей степени лишь на среднего ученика. Государство тратит значительные средства на исследования в области психологии дошкольного и младшего школьного возраста, на концептуальное и учебно-методическое обеспечение высоких результатов в ЕГЭ и российских олимпиадах, но при этом нет единой программы по педагогическому обеспечению социального становления детей, обладающих наиболее высокими творческими возможностями.

Специалисты<sup>4</sup> характеризуют подростковый возраст как возраст повышенной активности, инициативности, стремления к познанию, опасности, риску. У подростков развивается волевая сфера личности. Но часто проявляя волевые усилия в одной деятельности, школьник становится безвольным в другой. Подростки очень импульсивны, вспыльчивы, легко возбудимы, они подвержены колебаниям настроения и аффективным вспышкам. Неоднозначные, неустойчивые представления подростка о себе и окружающих приводят к акцентуациям характера.

---

<sup>4</sup>См.: Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - С. 190-191; Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избранные труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. - 296 с.; Гринфельд И.Л. Динамика процесса формирования социокультурной идентичности в подростковом возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Психологический институт РАО. - М., 2003. – 23 с.; Palen Lori\_Ann, J. Douglas Coatsworth. Activity-based identity experiences and their relations to problem behavior and psychological well-being in adolescence // Journal of Adolescence. 2007. Vol. 30.



Изменения, произошедшие в последние десятилетия в России, повлекли за собой трансформацию личностных качеств подростков. Отмечается резкое снижение духовных запросов. Среди подростков увеличилось проявление таких качеств, как цинизм, эгоизм, жестокость, агрессивность. Дети чувствуют себя отверженными, когда взрослые все чаще бывают озабочены лишь материальным благополучием, не создавая нормальных условий для развития растущей психики. Отсюда проистекают тяжелые личностные переживания подростков: повышенная тревожность, страхи, чувство неполноценности и одиночества. Д.И.Фельдштейн утверждает, что эти новые отрицательные приобретения, ведущие к деформации мотивационно-потребностной сферы личности, вызывают сегодня особое беспокойство, так как здесь мы столкнулись с таким характером конфликтности поколений, в котором кроется опасность своего рода деструктивирования всей системы наследования культурно-исторического опыта.

Психологическое развитие подростка проходит неравномерно, в нем выявляются различные тенденции, проявляется стремление подростков к самоутверждению, самоопределению и самореализации. Осознание своего места в системе общественных отношений создает предпосылки для реализации своих способностей в дальнейшем. Психологи, изучающие одаренных и талантливых детей, отмечают, что одаренные часто выделяются среди остальных. Их непохожесть объясняется не только яркостью и неповторимостью таланта, оригинальностью и своеобразием мышления. Многие ученые едины в своем мнении: одаренный ребенок нередко быстрее взрослеет, у него раньше формируется личность, и в среде сверстников он отличается благодаря наличию определенных личностных качеств и свойств<sup>5</sup>. Не случайно американские ученые (Элсон М. Бим, Рене

---

<sup>5</sup> См.: Шадриков, В.Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. М.: Наука, 1991. С. 34-45; Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье: Дошкольный и школьный возраст. М., 2006; Прихожан, А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М., 2007; Прихожан, А.М. Проблема подросткового кризиса// Психологическая наука и образование. 1997. № 1; Хухлаева, О.В. Формирование психологического здоровья у школьников: Автореф. дисс. ...д-ра психол. наук. М., 2001. – 40 с.; Левина, И.А. Взаимосвязь когнитивной дифференцированности, креативности и личностных особенностей (на материале ст. дошк. возраста): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. - М., 2005. - 24 с.; Львова, И.В. Психологические факторы развития креативности личности: Автореф. дисс.... канд. психол. наук: 19.00.01. - Новосибирск, 2005. - 19 с.; Макарова, К.В. Развитие духовных способностей: на примере младших школьников: Автореф. дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.07 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2006.

Кроу, Марк Купер) говорят о праве ребенка на социально-эмоциональное обучение<sup>6</sup>, о необходимости учета четырех ключевых компетентностей социально-экономического обучения: понимание себя и других, положительные установки и ценности, ответственное принятие решения и навыки социального взаимодействия. Всё это позволяет сделать вывод о том, что детерминанты образовательного пространства XXI века у нас изучены не до конца: в этом пространстве другие социокультурные, политические, экономические условия, другой субъект образования, другой учитель и другие парадигмальные отношения между учителем и учеником.

Неисследованность социально-политических, экономических, социокультурных, психологических, дидактических аспектов этого пространства ведет к провалу работы с одаренными детьми и к снижению энтузиазма педагогов-новаторов. Например, Д.И.Фельдштейн<sup>7</sup> отмечает, что произошли существенные изменения восприятия, его структуры, содержания, ритмов и скорости приобретения информации, усиливающих правополушарную мозговую нагрузку; изменения потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, пространства деятельности, структуры отношений между людьми, между поколениями людей; разрушены многие нормы и принципы поведения. Эти изменения должны быть учтены при определении детерминантов развития талантливой молодежи, совершенствования подготовки педагога в вузе, при разработке индикаторов педагогического мастерства учителя, выявления показателей, положительно влияющих на раскрытие творческих способностей и дарований ребенка.

---

- 44 с.; Маликова, И.В. Психолого-педагогические условия развития способности первоклассника к учебному сотрудничеству / Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. пед. ун-т". - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. - 207 с.; Маркова, Н.Г. Развитие речевой деятельности младших школьников на основе средств ассоциативного воображения: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. Казань, 2002. 220 с.; Мартынов, Ф.Н. Обучение сочинению-рассуждению на основе взаимосвязанного изучения русской и родной литератур в 10-11 классах якутской школы: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Якутск, 2005. 177 с.; Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей: классические тексты / Мин-во образования Российской Федерации, Издат. дом Российской акад. образования; под ред. А.М.Матюшкина, А.А.Матюшкиной. - М.: ЧеРо: МПСИ, 2006. - 366 с.

<sup>6</sup> Элсон М. Бим, Рене Кроу, Марк Купер. Право ребенка на социально-эмоциональное обучение: призыв к общественной пропаганде. // Современное дошкольное образование: теория и практика. - 2012. - № 5(31). - С. 80-83.

<sup>7</sup> Фельдштейн, Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии. - М., 2008. - С. 3.

## ГЛАВА 1. МЕЖДУНАРОДНЫЕ СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КВАЛИМЕТРИЯ

### 1.1. Готовы ли наши ученики к жизни?

Специалисты отмечают, что в последнее время учитель потерял и должное уважение со стороны общества (какие бы красивые слова при этом с разных трибун ни произносились), и уважительное отношение растущих людей и их родителей. Современный учитель уже не может быть лишь глашатаем, транслятором некоей «неприкасаемой истины», а должен являться организатором сложной, напряженной работы учащихся по решению творческих задач приобщения к научным знаниям, не просто усвоения ими готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком подходе учителя формируется не просто «человек знающий», а личность, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы<sup>8</sup>.

В то же время растет количество исследований, раскрывающих особенности развития креативного потенциала учащихся на основе использования средств интерактивной педагогики, герменевтики, эмоционально-волевой сферы.

К примеру, в работе О.П.Мокиенко<sup>9</sup> доказывается, что эффективное развитие креативности старших школьников в образовательном процессе будет обеспечено, если герменевтический подход рассматривать через организацию творческой совместной деятельности учащихся и педагога посредством использования личностно ориентированных эмоционально-образных ситуаций, созданных на основе вербальных и визуальных образов-символов; логика организации совместной деятельности участников образовательного процесса в ситуациях, строго не детерминированных ни в способах решения, ни в искомом результате, основана на принципах диалогичности (полилогичности), множественности, процессуальности истины, единства эмоционального и

---

<sup>8</sup>См., например: Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И.Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2011. – С. 14-15.

<sup>9</sup>Мокиенко, О.П. Герменевтический подход к развитию креативности старших школьников // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Саратов, 2013. – 22 с.

рационального; диагностика эффективности модели реализации герменевтического подхода к развитию креативности старших школьников предполагает использование комплексных методов, методик и критериев.

В работе В.П.Кочнева<sup>10</sup> доказывается, что развитие творческих способностей учащихся, к примеру, естественнонаучного профиля может быть обеспечено, если в процесс обучения математике будет включена учебно-творческая деятельность, соответствующая структурно-функциональной модели ее организации со следующим компонентным составом: целевая компонента, ориентирующая на организацию творческой деятельности педагога и учащихся с элементами математического моделирования проблемных ситуаций естественнонаучного содержания; содержание учебно-творческой деятельности по разработке комплекса проблемных ситуаций естественнонаучного характера, их математическому моделированию с последующим формулированием и решением соответствующих учебно-творческих математических задач; методы и формы организации творческой деятельности учащихся в процессе обучения математике; мониторинг развития творческих способностей учащихся. При этом творческая деятельность учащихся на уроках математики может быть активизирована посредством организации новой соревновательной формы дополнительного образования – олимпиады по математическому моделированию проблемных ситуаций естественнонаучного содержания и решению соответствующих математических задач, самостоятельно разработанных учащимися.

Как видим, подходы очень разные и они не сводятся к традиционным критериям оценки качества образования. Отсюда актуальность международных сравнительных исследований и педагогической квалитметрии.

Надо сразу сказать, что последние десятилетия характеризуются объединением усилий различных стран в разработке единых подходов к оценке результатов обучения и к проведению международных сравнительных исследований, которые дают ценную информацию о состоянии образования, позволяют сравнивать подготовку учащихся с международными

---

<sup>10</sup>Кочнев В.П. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения математике в классах естественнонаучного профиля: Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (математика, уровень общего образования. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.

стандартами, осуществлять мониторинг качества образования в мире.

Лидирующая роль в проведении подобных исследований принадлежит нескольким признанным организациям: Международной ассоциации по оценке образовательных достижений IEA (International Association of Evaluation of Educational Achievements<sup>11</sup>), ETS (Educational Testing Service),

---

<sup>11</sup>The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) is an association of national research institutions and government research agencies related to education. The IEA is an independent organization. It was founded in 1958 and is headquartered in Amsterdam. Many policy-making decisions made in the field of education are influenced by IEA studies.

The focus of the IEA is to conduct research studies of student performance in basic subjects such as math, science, and reading. The IEA studies measure performance between students of different countries and whether certain policies in a particular educational system cause positive or negative effects on learning.

Through its comparative research and assessment projects, IEA aims to: Provide international benchmarks that may assist policy-makers in identifying the comparative strength and weaknesses of their educational systems; Provide high-quality data that will increase policy-makers' understanding of key school- and non-school-based factors that influence teaching and learning; Provide high-quality data which will serve as a resource for identifying areas of concern and action, and for preparing and evaluating educational reforms; Develop and improve educational systems' capacity to engage in national strategies for educational monitoring and improvement; Contribute to development of the world-wide community of researchers in educational evaluation

Since its inception in 1958, the IEA has conducted more than 23 research studies of cross-national achievement. The regular cycle of studies encompasses learning in basic school subjects. Examples are the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 1995, TIMSS 1999, TIMSS 2003, TIMSS 2007), and the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2001, PIRLS 2006).

IEA projects also include studies of particular interest to IEA members, such as the TIMSS-R Video Study of Classroom Practices, the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), the Information Technology in Education Study (SITES-M1, SITES-M2, SITES 2006), a pre-primary education study (PPP).

In 2005 IEA initiated also its first study in tertiary education: Teachers Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M).

IEA studies are an important data source for those working to enhance students' learning at the international, national and local levels. By reporting on a wide range of topics and subject matters, the studies contribute to a deep understanding of educational processes within individual countries, and across a broad international context. In addition, the cycle of studies provides countries with an opportunity to measure progress in educational achievement in mathematics, science and reading comprehension. The cycle of studies also enables monitoring of changes in the implementation of educational policy and identification of new issues relevant to reform efforts.

Aims, methodology, and interpretation of IEA studies have been often criticised, most famously by Hans Freudenthal, a Dutch mathematician and researcher in math education. He pointed to problems with enrollment rates, the unsolved translation problem, the lack of curricular validity, the overinterpretation of numerical outcomes,

проекту международного сравнительного исследования по оценке качества математического и естественнонаучного образования TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), а также Организации экономического сотрудничества и развития OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), осуществляющей проект PISA (Programme for International Student Assessment) по оценке образовательных достижений 15-летних учащихся на предмет их готовности к жизни. Оцениваются наиболее общие качества: мышление, аргументация, постановка и решение проблем, моделирование, использование различных методов представления результатов, коммуникативные умения и компетентности трех уровней (воспроизведение, установление связей и рассуждение).

Каждое из перечисленных выше исследований включает две фазы: 1) выявление тенденций развития образования в мире на основе изучения его состояния в странах-участницах; анализа программ и учебников, научно-методической литературы; 2) сравнительная оценка уровня общеобразовательной подготовки школьников в странах-участницах и установление факторов, влияющих на результаты обучения.

В таких исследованиях принимают участие около 50 стран мира, в которых оценивается образовательный уровень подрастающего поколения. Для России особый интерес представляют концептуальные подходы различных государств к национальной системе оценки качества как общего, так и профессионального образования. Поэтому наша страна приняла участие в ряде международных обследований: по оценке качества математического и естественнонаучного образования TIMSS, по иностранным языкам LES, по оценке учебных достижений – OECD-PISA, в том числе функциональной грамотности 15-летних школьников в области чтения и понимания текстов («грамотность чтения»), математики («математическая грамотность») и естествознания («естественнонаучная грамотность»). И хотя эти исследования не дают полной картины учебной подготовленности школьников, они позволяют выявить общие тенденции, сильные и слабые стороны российского образования, наметить пути более эффективного достижения поставленных целей.

---

"Kafkaesque" confusion in the documentation and in the underlying decisions, dogmatic rejection of criticism.<sup>1</sup>

Анализ результатов международного тестирования <sup>12</sup> показывает, что пока отечественная система обучения не обеспечивает отвечающей современным мировым требованиям достаточной готовности школьников к жизни в постиндустриальном информационном обществе. Российские учащиеся в своем большинстве не готовы к свободному использованию полученных в школе знаний, во всяком случае на уровне тех требований, которые предъявляются в международных обследованиях.

Следствием этого являются характерные для российской образовательной системы крайности в реализации фундаментального подхода к школьным программам и учебникам. Просматривается явно выраженная академическая направленность обучения, но не уделяется должного внимания формированию практико-ориентированных знаний и умений. Обеспечивая учащихся значительным багажом знаний, обучение не способствует формированию у них умений выходить за пределы учебных ситуаций и эффективно использовать имеющиеся представления. Одна из основных причин подобной ситуации — отсутствие этой цели в действующих учебниках и методах обучения при реализации образовательных программ в основной и средней школе. Знания зачастую представлены разрозненно как в естественнонаучных, так и в обществоведческих предметах, не предпринимается необходимых усилий для их интегрированного рассмотрения с целью осмысления и применения. В результате этого не формируются важные для современного человека навыки решения различных жизненных проблем.

Таким образом, результаты исследований TIMSS и PISA <sup>13</sup> ставят много вопросов перед отечественным образованием.

---

<sup>12</sup> Северов, В.Г. Зарубежный опыт прогнозирования потребностей в специалистах// Материалы конференции Британского Совета. — Иркутск, 2004. — С. 62-69.

<sup>13</sup> NAEP, TIMSS, and PISA are all sample-based assessments—that is, each administers the assessment to a subgroup of U.S. students in such a way that results can be generalized to the larger population. However, each assessment defines the population to which it is generalizing (and thus from which the sample is drawn) differently. One key distinction between NAEP and TIMSS, on the one hand, and PISA, on the other hand, is that NAEP and TIMSS use grade-based samples and PISA uses an age-based sample. These choices relate to the purposes of each program described earlier—NAEP and TIMSS to report on curricular achievement and PISA to describe the yield of systems toward the end of compulsory schooling.

• The NAEP target population is all students in fourth, eighth, and twelfth grades, and thus results reflect the performance of U.S. students in these grades—most recently for

## 1.2. Что предполагает вхождение России в мировое сообщество?

Вхождение России в мировое сообщество требует, не отказываясь от лучших традиций отечественной школы, усилить ее личностную и практическую направленность, повысить развивающий и творческий характер обучения. Все это является основанием для пересмотра требований к результатам обучения как составной части стандарта образования, введения в программы и учебники практических материалов, усиление диалогического характера учебного процесса, обеспечения условий для свободного высказывания школьниками взглядов на события истории и современные реалии. Поэтому в качестве главных направлений модернизации школьного образования сейчас рассматриваются:

- разработка и совершенствование школьных стандартов, оптимизация содержания образования по каждой из учебных дисциплин с учетом перехода на профильное обучение, высвобождение времени для развития творческих способностей учеников, усиления практико-ориентированного подхода и функции контроля в обучении;

- подготовка заданий для единого государственного экзамена, которые позволяют выявить уровень формирования общеучебных и ключевых компетенций выпускников;

---

fourth, eighth, and twelfth grades in science in 2000; for fourth and eighth grades in mathematics in 2003; and for twelfth grade in mathematics in 2000.

- The TIMSS target population is all students from the upper of the two adjacent grades that contain the largest number of 9-year-olds and all students from the upper of the two adjacent grades that contain the largest number of 13-year-olds. For the United States (and many other countries), this population is all fourth-grade and all eighth-grade students. The most recent TIMSS results reflect the performance of U.S. students in these grades in 2003.

- The PISA target population is all 15-year-old students. Operationally, this included all students who were from 15 years and 3 months to 16 years and 2 months at the beginning of the testing period and who were enrolled in school, regardless of grade level or full- or parttime status. The most recent PISA results reflect the performance of U.S. 15-year-olds, who were in ninth, tenth, or another grade in 2003.

Thus, for mathematics, the most recent NAEP and TIMSS results are reporting on similar populations (fourth and eighth grades) in the same year—although NAEP is administered a few months prior to TIMSS in the school year. For science, however, NAEP reports on the population 3 years prior to the current TIMSS cohort. With regard to PISA, the population under study is uniformly older than the fourth- and eighth-graders in NAEP and TIMSS, and uniformly younger than the twelfth-graders in NAEP. Moreover, while most PISA students in the United States are in tenth grade, they are in other grades as well.



- введение профильного обучения в старшей школе, при котором личная образовательная траектория обеспечивается не только потенциалом одной конкретной школы, но и сетью учреждений;

- совершенствование школьных учебников, включение в них заданий, предусматривающих поиск учеником дополнительной информации, которую он должен научиться находить самостоятельно с помощью современных информационных средств и методов;

- модернизация системы педагогического образования, подготовки и переподготовки педагогических и управленческих кадров;

- создание общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) для организации мониторинга на всех уровнях и стадиях подготовки студентов и школьников<sup>14</sup>.

Необходимость построения в нашей стране такой научно обоснованной системы оценки качества образования подтверждается анализом зарубежного опыта. Чтобы обеспечить соответствующее качество образовательных программ и услуг, объективность контроля и надежность оценивания результатов познавательной деятельности в современных условиях на всех уровнях образования, требуется формирование государственно-общественной ОСОКО, действующей независимо от органов управления образованием и администрации учебных учреждений. Она должна стать действенным и надежным инструментом повышения эффективности и ответственности субъектов образования, индикатором состояния всей образовательной системы России.

Проблема создания ОСОКО рассматривается как проблема формирования совокупности организационных и функциональных структур, обеспечивающих на единой концептуально-методологической основе оценку образовательных достижений школьников и студентов, а также выявление факторов, влияющих на образовательные результаты.

Важнейшими задачами ОСОКО являются:

- осуществление внешней оценки учебных достижений обучающихся на всех уровнях и ступенях образования;

- проведение системного и сравнительного анализа качества услуг, предоставляемых учреждениями образования;

---

<sup>14</sup>Интернет-портал общероссийской системы качества образования (ОСОКО).

- обеспечение открытости объективной информации в сфере результатов образовательной деятельности, доступности всем категориям пользователей образовательной статистики;

- проведение сопоставительного мониторинга учебных достижений учащихся, корреспондирование результатов образовательных достижений обучающихся других стран в рамках международных исследований.

Таким образом, концепция построения ОСОКО основывается на принципах профессионализма, объективности, гласности, прозрачности, справедливости, периодичности, преемственности, подотчетности, непрерывности развития и международного сотрудничества.

В целом построение общероссийской системы оценки качества образования должно способствовать обеспечению объективности и справедливости при приеме в профессиональные образовательные учреждения для продолжения обучения; укреплению единого образовательного пространства страны; повышению информированности потребителей образовательных услуг для принятия жизненно важных решений по продолжению образования или трудоустройству; развитию государственной аттестационной службы; разработке и принятию обоснованных управленческих решений по обеспечению повышения качества образования.

Реализация эффективной общероссийской системы оценки качества образования должна также включать разработку и внедрение ее модели, обеспечивающей взаимодействие федеральных структур с региональными, осуществляющими решение задач ЕГЭ, аттестации и аккредитации учебных заведений, а также методологии использования информационных ресурсов и результатов ЕГЭ для введения их в систему оценки и управления качеством профессионального образования.

К настоящему времени просматривается следующая возможная структурная схема ОСОКО:

- общероссийский мониторинг качества обучения школьников и студентов по результатам международных и общероссийских обследований;

- единый государственный экзамен для выпускников и абитуриентов, мониторинг результатов ЕГЭ по разным категориям общеобразовательных учреждений;

- сертифицированные на российском и международном уровне системы менеджмента качества вузов;

- региональные системы оценки и мониторинга качества общего образования на всех его ступенях;

- системы качества в начальном и среднем профессиональном образовании;

- школьные системы мониторинга качества обучения и развития школьников по результатам внутренних и внешних контрольно-оценочных процедур;

- общероссийские и региональные научно-методические структуры по обеспечению систем качества сертифицированным инструментарием для проведения надежных и валидных педагогических измерений учебных достижений школьников и студентов;

- информационные базы данных для обеспечения деятельности структурных составляющих ОСОКО.

Всем формам контроля и аттестации в новых условиях необходима опора на единые требования к инструментарию педагогических измерений, современным технологиям проведения контрольно-оценочных процедур, согласованным показателям и критериям, информационным программным средствам. В этой связи обязательным элементом системы управления качеством образования становится сертификация образовательных стандартов, программ, педагогических измерителей на соответствие требуемым свойствам. Необходимо научно обосновать методики обработки, накопления, анализа и мониторинга результатов, их корректной интерпретации для выработки обоснованных управленческих решений.

Одной из основных целей введения ЕГЭ как раз и является формирование системы объективной оценки результатов учебного труда, создание условий, обеспечивающих эквивалентность государственных документов о получении образования с тем, чтобы они имели одинаковый вес и были признанными не только на всей территории страны, но и на международном уровне.

### **1.3. Новая контрольно-оценочная система**

В России за период с 2001 по 2013 гг. практически создана принципиально новая контрольно-оценочная система с использованием инновационных возможностей теории педагогических измерений, техники и технологии массового тестирования для аттестации выпускников общеобразовательных учреждений.

Она призвана обеспечить:

- единство требований к знаниям выпускников и преемственность образования на разных его ступенях;

- объективность оценки подготовленности учащихся общеобразовательных учреждений и повышение доступности получения профессионального образования;

- расширение возможностей выбора выпускниками учебных заведений путем одновременного участия в конкурсах в нескольких вузах или ссузах;

- доверие школьников, родителей и педагогической общественности к результатам независимой аттестации;

- снижение физических и психологических нагрузок на выпускников за счет соединения в одном экзамене итоговой аттестации и вступительных испытаний;

- использование результатов ЕГЭ для мониторинга состояния системы общего среднего образования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях, а также при аттестации образовательных учреждений и педагогических кадров;

- активизацию деятельности педагогических коллективов по совершенствованию образовательного процесса в условиях существования внешней контрольно-оценочной системы, обеспечивающей сопоставимость результатов для сравнительного анализа достижений как по горизонтали в однотипном ряду образовательных учреждений, так и по вертикали вплоть до общероссийского уровня.

Анализ данных эксперимента по введению ЕГЭ показывает возможность его поэтапного введения в штатный режим на всей территории РФ.

ОСОКО в школьном образовании – это аттестация учащихся после девятого и одиннадцатого классов, включая единый государственный экзамен (ЕГЭ), а также аттестация школ; в высшем – общероссийские срезы уровня подготовленности студентов для аттестации и аккредитации вузов, функционирование внутривузовских систем менеджмента качества; привлечение работодателей для общественного признания уровня учреждений профессионального образования.

Ключевой проблемой повышения образовательного уровня в связи с вхождением России в Болонский процесс становится создание внутривузовских систем менеджмента качества образования. Обеспечение высокого уровня реализуемых образовательных программ и образовательных услуг зависит от качества деятельности образовательных учреждений. Именно учебные учреждения организуют образовательный процесс, контролируют его качество, ведут отбор и переподготовку

педагогических кадров, в полной мере отвечают за качество подготовленности обучающихся и выпускников.

Качество вуза сегодня рассматривается<sup>15</sup> через достижения в различных направлениях его деятельности: подготовку выпускников; уровень научных исследований; разработку учебных программ и пособий; наличие качественного состава профессорско-преподавательских кадров; взаимодействие с рынком труда и участие вуза в трудоустройстве и непрерывном образовании выпускников; развитие инфраструктуры вуза и т.д.

Определенный опыт использования современных методов управления качеством образования в вузах показывает, что уже сегодня в некоторых из них происходит расширение практики внедрения и сертификации систем управления качеством образования в соответствии с требованиями и рекомендациями российского стандарта по менеджменту качества (ГОСТР ИСО 9001:2001).

Практикуется всеобщий менеджмент качества (Total Quality Management, или сокращенно TQM<sup>16</sup>), введение самооценки образовательных достижений высшими учебными заведениями в целях определения достоинств и недостатков в учебной, научной, административной, финансово-экономической и хозяйственной деятельности, создание стратегического партнерства с работодателями для обеспечения надежных связей учреждений высшего образования с «потребителями» их выпускников. Многие вузы активно участвуют в конкурсах Рособнадзора «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов», в проектах НФПК «Разработка и апробация инструментария мониторинга системы начального профессионального образования»

Несмотря на то, что на сегодняшний день можно констатировать определенные достижения, предстоит еще очень большая работа по проведению ряда комплексных исследований

---

<sup>15</sup>Зуев, В.М., Новиков, П.Н. Мониторинг и прогнозирование профессионального образования: Научно-практическое пособие. – М., 1999. – 127 с.

<sup>16</sup>Total quality management or TQM is an integrative philosophy of management for continuously improving the quality of products and processes.

TQM is based on the premise that the quality of products and processes is the responsibility of everyone involved with the creation or consumption of the products or services offered by an organization, requiring the involvement of management, workforce, suppliers, and customers, to meet or exceed customer expectations.

Cua, McKone, and Schroeder (2001) identified nine common TQM practices: 1) cross-functional product design; 2) process management; 3) supplier quality management; 4) customer involvement; 5) information and feedback; 6) committed leadership; 7) strategic planning; 8) cross-functional training; 9) employee involvement.

и усовершенствованию организационных механизмов независимой оценки качества деятельности учреждений профессионального образования. К этому процессу должны подключаться не только работники образования, но работодатели, и сами студенты. Модернизация управления качеством профессионального образования в условиях функционирования общероссийской системы оценки качества должна способствовать повышению эффективности подготовки специалистов, созданию условий для формирования новой морали в области оценки образовательных достижений молодежи.

В связи с этим на федеральном уровне необходимо:

- разработать общий алгоритм проектирования и внедрения систем менеджмента качества образования и в дошкольных, и в школьных, и в высших учебных заведениях;

- провести исследования основных рабочих процессов во всех образовательных учреждениях, их закономерностей и взаимосвязей, определяющих качество образовательной деятельности в России;

- определить показатели, характеризующие качество образовательного процесса и его результатов, и методы их измерения; провести анализ и адаптацию требований и рекомендаций стандарта ГОСТ Р ИСО 9001:2001 применительно к специфике управления качеством в вузе;

- описать модели систем менеджмента как в соответствии с требованиями стандарта ГОСТ Р ИСО 9001:2001, так и других практик, существующих в России и в мире;

- разработать требования к построению и содержанию управления качеством вуза, документировать основные рабочие процессы и процедуры, обеспечить другой документацией системы менеджмента качества образования;

- разработать модель и методику самооценки деятельности вузов с позиций менеджмента качества и провести ее апробацию<sup>17</sup>.

Каждое высшее учебное заведение, стремящееся закрепить-ся на рынке труда, должно разработать, документировать, внедрить и поддерживать в рабочем состоянии систему менеджмента качества, постоянно повышая ее результативность в соответствии

---

<sup>17</sup>Использование данных подходов в организации мониторинга НПО одобрено экспертами НФПК и представителями Министерства образования и науки РФ на стартовом семинаре проекта (г. Москва, январь 2006).

с требованиями нормативных документов и международных стандартов.

При разработке направлений построения общероссийской системы мониторинга качества образования необходимо учитывать, что, оценивая его, например, на уровне вуза или школы, нужно рассматривать весь комплекс вопросов, начиная от организации питания и досуга обучающихся и заканчивая учебно-методическим и кадровым обеспечением образовательного процесса. Эти проблемы стали актуальными не только для профессионального образования, но и для системы регионального общего образования.

Если говорить о качестве образования в системе региона, то важно оценивать как знания обучающихся, так и отношение различных потребителей образовательных услуг к достижениям выпускников.

Сегодня основные цели создания региональной системы оценки качества обучения можно обозначить следующим образом:

- повышение объективности контроля и оценки учебных достижений обучаемых, получение всесторонней и валидной образовательной информации о состоянии регионального образования;

- создание системы многоуровневого мониторинга качества образования в регионе, способствующего повышению управляемости и мобильности в развитии образовательных систем;

- установление эффективной обратной связи между различными участниками образовательного процесса, в том числе органами управления образованием;

- обеспечение сопоставимости результатов массового тестирования для выявления сильных и слабых сторон различных образовательных программ и технологий обучения, определение результативности образовательного процесса и качества учебных программ путем сравнения с нормами и требованиями стандартов;

- содействие внедрению в практику инновационных технологий обучения и развития школьников;

- подготовка выпускников к процедурам независимого тестирования, в том числе к единому государственному экзамену;

- прогнозирование развития образовательных учреждений, формирование информационных систем самопроверки и самоконтроля;

- содействие устранению субъективизма и авторитаризма в принятии управленческих решений.

#### **1.4. Педагогическая квалиметрия и аттестация педагога**

Педагогическая квалиметрия в последнее время стала приобретать особое значение<sup>18</sup>. О педагогической квалиметрии у нас заговорили в начале 70-х годов XX в. Термин «квалиметрия» (от лат. *cval* — качество и *metros* — измерять) означает направление педагогических исследований, главным содержанием которого являются измерения и оценки педагогических параметров и характеристик<sup>19</sup>. Но в этом своем основном значении понятие квалиметрии употребляется редко. Распространилось аналогичное понятие, образованное из двух разрозненных частей — русской «квалификация» и латинской «метрос» (измерение), которым обозначается область педагогического исследования, направленного на диагностирование специфических профессиональных качеств педагогов. Совокупность этих качеств называется профессионализмом, мастерством, новаторством, а методика их оценки традиционно определяется как аттестация (педагогов, учебных заведений).

Анализ проблемы свидетельствует, что вопросы, которые теперь относятся к области педагогической квалиметрии, решались всегда, но на качественном, не метрическом уровне, без использования современных количественных методов.

Отдельного рассмотрения заслуживает соотношение квалиметрии и аттестации учителей. Под последней понимают изучение педагогов с целью установления соответствия занимаемой должности и присвоения одной из квалификационных категорий. В Положении о порядке аттестации учителей разъясняется, что аттестация педагогических работников учебно-воспитательных учреждений проводится в соответствии с целью активизации творческой профессиональной деятельности, стимулирования непрерывного профессионального образования, повышения у педагогов мотивации качественного труда, профессиональной ответственности за результаты обучения и воспитания.

---

<sup>18</sup> Agd.mmf.spbstu.ru

<sup>19</sup> Аркаева, Р.П. Квалиметрический подход в управлении качеством. // Вектор науки ТГУ. № 1 (8). 2012.



Аттестация учителей основывается на принципах демократичности, систематичности, коллегиальности, морального и материального поощрения, стимулирования непрерывного образования, гласности<sup>20</sup>.

Квалификация служит механизмом обеспечения аттестации, дает для нее необходимый инструментарий, исследовательские средства.

Как диагностировать и измерить педагогический профессионализм?

Общий подход к установлению уровня педагогической квалификации основывается на выделении составных частей этой характеристики. Затем осуществляется диагностирование и оценивание каждой составляющей, выводится общий (интегрированный) показатель квалификации.

В зарубежной педагогике показателями педагогического мастерства выступают наиболее значимые и измеряемые характеристики педагогической деятельности, как, например, результаты обучения, исполнение педагогом своих должностных обязанностей, количество нарушений и конфликтов с учащимися, родителями, администрацией и т. д.

Этим же путем идут и отечественные исследователи квалиметрических проблем. Предложено несколько систем оценки профессиональных качеств педагога. С 20-х годов XX в. берет начало традиционная система признаков педагогической квалификации:

- 1) идеологические характеристики педагога;
- 2) научно-теоретическая подготовленность;
- 3) методика преподавания предмета;
- 4) психолого-педагогическая культура;
- 5) общая культура.

В последнее время наблюдается тенденция выделения все более конкретных составляющих педагогического профессионализма. Например, в настоящее время выделяют следующие критерии аттестации для педагогов Российской Федерации:

- 1) качество знаний обучаемых по предмету, их воспитанность;
- 2) запас фактических знаний по предмету;
- 3) умение пользоваться полученными знаниями (грамотно писать, решать задачи и т. п.);
- 4) понимание сущности процессов и явлений в природе и обществе;

---

<sup>20</sup>См.: Педагогический вестник. - 1992. - N 23. - С. 23-56.

5) степень самостоятельности учащихся, умение приобретать знания;

6) уровень знакомства учащихся с важнейшими машинами, механизмами, принципами их работы, практическая подготовленность учащихся;

7) их отношение к делу, поведение в школе и вне школы, активность в общественно полезной трудовой деятельности, их эстетическая и физическая культура.

Нетрудно заметить, что ни один из этих показателей не касается непосредственно педагога, но только лишь учащихся: мастерство педагога при таком подходе устанавливается опосредствованно, по обученности школьников. Подобный подход мог бы быть доказательным только при условии тщательного фиксирования начального (исходного) уровня обученности и воспитанности учащихся. Зафиксировав по завершении обучения конечное состояние и сопоставив его с исходным, мы действительно могли бы оценить вклад педагога в обученность и воспитанность обучаемых, а значит, и его профессионализм. Но диагностика начального и конечного уровней в наших учебных заведениях пока не проводится, а поэтому и показатели педагогического профессионализма не «привязаны» к надежному основанию.

Известно также, что результаты обучения и воспитания зависят не только от учителя. Значительное влияние на них оказывают и другие известные факторы: вклад педагога в конечную результативность, по некоторым оценкам, не превышает 15-48%; этот вклад, очевидно и не может быть выше, хотя бы потому, что обученность лишь наполовину зависит от педагога. Поэтому устанавливать уровень профессионализма педагога по обученности одаренного или отстающего ученика нельзя. Что бы мы сказали о профессионализме врача, получившего безнадежного больного?

Понимая эти противоречия, исследователи ищут способы прямых измерений педагогического профессионализма. Для этого, в частности, увеличивается количество диагностируемых показателей, чтобы максимально всесторонне охарактеризовать деятельность учителя. Дополнительно изучаются<sup>21</sup>:

- работа учителя по повышению своей квалификации (заключил курс ИПК, прошел переподготовку и т. п.);
- качество уроков и внеклассной деятельности (подготовки и проведения);

---

<sup>21</sup>См.: Положение о порядке аттестации учителей // Пед. вестник. - 1992. - С. 5-23.

- эмоциональность и занимательность воспитательных дел;
- умение осуществлять индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения и воспитания;
- осуществление индивидуальной помощи семье в воспитании и перевоспитании детей.

Оценивая профессионализм и труд учителя, важно учитывать его личностные качества: добросовестность, педагогический талант, уважительное отношение к коллегам и обучаемым, трудолюбие, активность, терпимость к критике, личную дисциплинированность.

Ни одна из педагогических проблем не вызывает столь острой реакции учительства, как проблема аттестации учителей в России: критерии аттестации, как общие, так и дифференцированные, отсутствуют. Выделение всех известных общих требований к учителям (знание предмета, стремление к новаторству, этика и т.д.) практически ничего не дает, возможны субъективизм, необъективность. Особое недовольство вызывает требование проводить собеседование, ЕГЭ, тестирования, т.е. практически сдавать экзамены.

В США тоже постоянно идут исследования деятельности учителя<sup>22</sup>. Еще в 1950 г. в Атлантик-Сити на ежегодном заседании Американской научно-педагогической ассоциации был образован Комитет по изучению критериев эффективной деятельности учителей. Комитет стал инициатором издания капитальных квалитетических трудов, среди которых «Руководство по исследованию педагогической деятельности» (1971), «Энциклопедия педагогической оценки» (1985) и другие. Изучением педагогической деятельности занимаются научно-исследовательские центры всех известных американских университетов.

Наиболее распространенным методом изучения труда американского учителя является рейтинг (оценочная шкала). Главная цель рейтингования — определение соответствия учителя занимаемой должности при проведении аттестации и переаттестации. Разновидностями оценочных шкал являются оценочные листы, предназначенные для измерения трех составляющих учительской деятельности: средств обучения,

---

<sup>22</sup> См., например: Getzels J.W. and P.W.Jackson. Creativity and Intelligence. New York, John Wiley and Sons, 1962; Jensen A.R. How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? 1969. 143 p.; Roedell W.C., Jackson N.E., Robinson A.B. Gifted young children Perspectives on gifted and talented education. N.Y.: teachers College, Columbia University Press, 1980.

руководства классом и дисциплинированности. Вот начало такого листа, который заполняют студенты-практиканты:

Оценочный лист<sup>23</sup>

Студент \_\_\_\_\_

Номер \_\_\_\_\_

Учитель \_\_\_\_\_ Количество повторных

Количество уроков \_\_\_\_\_ уроков \_\_\_\_\_

1. Использование примеров

1.1. Начинал ли учитель с простых примеров?

1.2. Перешел ли он затем к сложным?

1.3. Были ли его примеры понятными?

1.4. Отвечали ли примеры уровню знаний и жизненному опыту обучаемых?

1.5. Правильно ли учитель связывал примеры с главной мыслью, которую они должны иллюстрировать?

1.6. Проверял ли учитель, как учащиеся поняли главные идеи урока?<sup>2</sup>

Для оценки труда учителя широко используются тесты. Значительное распространение получили две программы тестирования — «Национальные учительские экзамены» и «Программа экзаменов в педагогическом образовании», —<sup>24</sup> помощью которых измеряются профессиональные знания, умственные способности и общая культура педагогов. Тесты широко используются и для отбора будущих учителей, с их помощью определяют профессиональную пригодность и профессиональную направленность личности. Интересная новинка: специальные тесты-модули используются для того, чтобы установить, с какой возрастной группой сможет наиболее плодотворно сотрудничать будущий педагог.

Одним из наиболее распространенных инструментов для измерения труда учителя в классе является «Анализ взаимодействия», разработанный Н.Фландерсом, фрагмент которого приводится ниже:

Речь учителя	Непрямое (косвенное) воздействие	1. Понимание учащихся. Воспринимает речь (тон, интонацию) спокойно 2. Поощрение. Хвалит, либо поощряет действия, поведение учеников, шутит 3. Принимает, либо использует идеи учеников. Объясняет или разрабатывает идеи учащихся. Если
--------------	----------------------------------	---

<sup>23</sup>Student's Guide to Microteaching. — Ottawa, 1978. — P. 72.

		учитель больше использует свои идеи, пользуйтесь позицией 5 4. Ставит вопросы. Ставит вопросы, ожидая ответов учащихся
	Прямое (непосредственное) влияние	5. Читает лекцию. Приводит факты или выражает собственные мысли, ставит риторические вопросы 6. Дает указания. Дает указания, команды или приказы 7. Критикует. Выражает утверждения, направленные на изменение поведения учащихся
Речь учащихся		8. Ответы учащегося в ответ на обращение учителя 9. Речь, начатая обучаемым по собственной инициативе 10. Молчание и заминка. Пауза, краткие периоды молчания, периоды заминки, где наблюдатель не может понять коммуникации И т. д.

Система Фландерса позволяет фиксировать не только события, происходящие в классе, но и их последовательность. В результате регистрации «единиц поведения учителя» определяются особенности взаимодействия учителя с классом. Фландерс убежден, что его метод на самом деле «суммирует» то, что учитель делает в классе, и позволяет обоснованно описывать его поведение.

Исследователь выделил такую переменную, как «непрямое (косвенное) влияние учителя». Оно определяется как отношение времени урока, отведенного на поощрение, применение идей, постановку вопросов и т.д., к количеству времени, используемого на чтение лекций, указание, замечание.

Среди других исследований данного направления выделим: систему регистрации поведения учителя и учащихся в классе через каждые 3 секунды урока (М. Хоуг); классификацию педагогов по уровню их доброжелательности (К. Витал); применение графиков для обработки результатов наблюдений; анализ поведения учителя во времени (В. Олсон); применение символов для быстрой регистрации поведения учителя и учащихся (Л. Паккет); внедрение видеотехники для анализа педагогической деятельности и т.д.

Профессор Техасского университета М.А.Чошанов (El Passo) подчеркивает <sup>24</sup>, что функцию контроля качества подготовки учителей в США выполняют органы лицензирования и сертификации при соответствующих государственных департаментах образования в каждом отдельном штате. Причем, требования могут варьироваться от штата к штату, иногда – очень значительно. В основном, программы сертификации и лицензирования охватывают следующие разделы подготовки учителя: базовые академические умения; предметные знания; знание методов обучения; непосредственное проведение уроков на практике.

С этой целью разработаны специальные батареи тестов для будущих учителей. Одной из наиболее распространённых тестовых серий является серия «Праксис» (Praxis). Как правило, сдача тестов серии «Праксис» является необходимым начальным этапом процесса получения лицензии на образовательную деятельность в школе. «Праксис» покрывает различные уровни подготовки к педагогической деятельности в школе: уровень вступительных тестов в университетских программах подготовки учителей; уровень выпускных тестов в педагогических колледжах, а также стартовый уровень для потенциальных школьных учителей; уровень начинающих учителей в течение первого года работы в школе.

Первый уровень соответствует оценке базовых академических умений (умений читать, писать и элементарных математических умений) и рекомендуется для тестирования при поступлении в педагогические колледжи. Это тесты на измерение так называемых «предпрофессиональных» педагогических умений (PPST – Pre-Professional Skills Tests).

Второй уровень охватывает предметную область и рекомендуется для тестирования выпускников педагогических колледжей, а также других специалистов, планирующих посвятить себя педагогической деятельности в школе. Измерение предметных знаний и умений в серии «Праксис» представлено батареей, состоящей из следующих тестов: ключевая батарея тестов (на измерение общих знаний, коммуникативных умений и профессиональных педагогических знаний); серия специальных тестов на измерение предметных знаний и умений; серия тестов на измерение интегративных, межпредметных знаний; серия

---

<sup>24</sup> Чошанов, М.А. Подготовка учителей в США как фактор национальной безопасности. // Образование и саморазвитие. – 2012. - № 6. – С. 134-139.

тестов на измерение знаний в области дидактики и методики преподавания.

Третий уровень – уровень измерения педагогической деятельности непосредственно в учебном процессе. Как правило, эта оценка осуществляется представителями центров тестирования в процессе посещения аудиторных занятий начинающих учителей в первый год работы в школе. Этот уровень важен для молодых учителей с точки зрения закрепления на рабочем месте и дальнейшего продвижения по карьере школьного учителя (как в организационном, так и в финансовом плане).

Тесты серии «Праксис» разрабатываются специалистами государственной Службы по образовательному тестированию (ETS – Educational Testing Service). Для разработки каждого теста создается специальная комиссия, включающая в себя представителей науки, образования, школьной администрации и рядовых учителей-предметников. В процессе разработки тест проходит многократную экспертизу и оценку по каждой секции и по каждому вопросу. После разработки теста, он подвергается статистической проверке и анализу на валидность, надежность и репрезентативность.

Окончательное решение по сертификации принимает специальная комиссия департамента образования штата на основе результатов успешно сданных тестов и профессиональной квалификации кандидатов. Схема перехода от различных типов сертификации к лицензированию следующая: сначала выдаётся временный сертификат (provisional certificate) на 4 года, который далее может быть конвертирован в профессиональный сертификат (professional certificate), выдаваемый на 8 лет. После этого возможны два варианта развития событий: получение постоянного сертификата (permanent certificate) либо профессиональной лицензии (professional license), которая обновляется каждые 5 лет. Возможен также вариант получения временной лицензии на 2 года для работы в школе по совместительству.

Система педагогического образования в США преследует глобальную цель – готовить эффективных учителей, способных умножать человеческий капитал страны. Поэтому неудивительно, что на рубеже XXI века в США кардинально изменились приоритеты: образование – в целом, и подготовка учителей – в частности, стали факторами национальной безопасности. Американцы уверены, что благосостояние государства зависит от образования будущих поколений. Именно

поэтому, в США уделяется серьёзное внимание разработке качественных стандартов профессиональной подготовки и сертификации учителей, осуществляется грантовая поддержка научно-педагогических исследований, способствующих внедрению инновационных решений в процесс подготовки учителей.

Как видим, измерение и оценка труда учителя производится в США в национальных масштабах. Однако, несмотря на все усилия, они далеки от разрешения. Случаются ошибки, педагоги часто с недоверием относятся к таким исследованиям, потому что их карьера находится в руках того, кто производит тестирование.

Можно также констатировать, что и в России, и за рубежом квалиметрические подходы к оценке результатов образования и деятельности учителя не всегда позволяют учитывать особенности развития талантливых детей.

## **ГЛАВА 2. ОДАРЕННОСТЬ И ЕЕ РАЗВИТИЕ**

### **2.1. Общая характеристика одаренности**

Значительное опережение сверстников в умственном развитии либо демонстрация выдающихся специальных способностей (музыкальных, художественных и др.) в научной литературе получила название одаренности (Э.Д.Днепров, И.С.Кон, А.В.Петровский и др.). В России исследования проблемы одаренности широко представлены в научной литературе (В.Н.Дружинин, Б.М.Теплов, А.М.Матюшкин, А.И.Савенков, В.Д.Шадриков, В.А.Сластенин, Ю.Д.Бабаева, Н.С.Лейтес и др.).

Детский возраст – период становления способностей и личности<sup>25</sup>. Это время глубоких интегративных процессов в психике ребенка на фоне ее дифференциации. Уровень и широта интеграции определяют особенности формирования и зрелость самого явления – одаренности. Поступательность этого процесса, его задержка или регресс определяют динамику развития одаренности.

---

<sup>25</sup> Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И.Фельдштейн.- 2-е изд. – М.: МПСИ, 2004.- 672 с.



Одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности; умственный потенциал, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению <sup>26</sup>. Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности <sup>27</sup>.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Обычно выделяют несколько видов одаренности:

- академическую (способность к обучению в широком смысле слова);
- интеллектуальную, творческую (умение мыслить оригинально, создавать новое);
- психомоторную (способность к спорту);
- конструктивно-технологическую;
- художественно-творческую;
- лидерскую.

Интеллектуальные способности – свойства интеллекта, характеризующие успешность интеллектуальной деятельности в конкретных ситуациях с точки зрения правильности и скорости переработки информации в условиях решения задач, оригинальности и разнообразия идей, глубины и темпа обучаемости, выраженности индивидуализированных способов познания <sup>28</sup>.

Со второй половины 80-х годов XX в. возникают новые направления в исследовании детской одаренности как сложного комплексного феномена. В трудах В.В.Давыдова, И.П.Ищенко, М.А.Холодной и др. исследованы общие и специальные проявления одаренности. Для отечественной психолого-педагогической науки традиционны также исследования с точки зрения соотношения интеллекта и креативности (А.М.Матюшкин, Д.Б.Богоявленская, Б.М.Теплов, С.Д.Бирюков, А.Н.Воронин и др.).

<sup>26</sup> Психология: Словарь / Под. общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., исп. и доп. - М., 1990. - С. 247.

<sup>27</sup> [sakhitti.ru/itti/web/odaren/1.7.html](http://sakhitti.ru/itti/web/odaren/1.7.html)

<sup>28</sup> [Psychology.vuzlib.org/book\\_o304\\_page\\_26.html](http://Psychology.vuzlib.org/book_o304_page_26.html)

Хотя спектр исследований, проведенных в области педагогики и психологии одаренности, достаточно широк, проблема исследования особенностей социального становления одаренных детей дошкольного возраста в науке разработана недостаточно. Вне поля зрения исследователей осталась группа проблем, специфических для деятельности по педагогическому обеспечению социального становления ребенка в современных условиях, целостной системы деятельности дошкольного учреждения как уникального социально-воспитательного института. Также слабо изучена проблема социализации одаренных дошкольников и ее аспекты как психологического (психологические барьеры, особенности эмоциональной и мотивационно-волевой сферы), так и социального (несоответствие форм и методов семейного и дошкольного воспитания и обучения) характера. Как видно из анализа психолого-педагогической литературы, недостаточное внимание уделено разработке принципов организации процесса социального становления одаренных дошкольников с учетом их психологических особенностей. Малоизученной в современной науке является проблема формирования готовности воспитателей и родителей к работе с одаренными детьми.

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Одним из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, является вопрос о частоте проявления детской одаренности. Существуют две крайние точки зрения: «все дети являются одаренными» — «одаренные дети встречаются крайне редко». Сторонники одной из них полагают, что до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребенка при условии создания благоприятных условий. Для других одаренность — уникальное явление, в этом случае основное внимание уделяется поиску одаренных детей. Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям, тогда как реальные

незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей.

Тот или иной ребенок может проявить особую успешность в достаточно широком спектре деятельностей, поскольку его психические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития. В свою очередь, это создает условия для формирования различных видов одаренности. Более того, даже в одном и том же виде деятельности разные дети могут обнаружить своеобразие своего дарования применительно к разным ее аспектам.

Одаренность часто проявляется в успешности деятельности, имеющей стихийный, самостоятельный характер. Например, увлеченный техническим конструированием ребенок может дома с энтузиазмом строить свои модели, но при этом не проявлять аналогичной активности ни в школьной, ни в специально организованной внешкольной деятельности (кружке, секции, студии). Кроме того, одаренные дети далеко не всегда стремятся демонстрировать свои достижения перед окружающими. Так, ребенок, сочиняющий стихи или рассказы, может скрывать свое увлечение от педагога.

Таким образом, судить об одаренности ребенка следует не только по его школьным или внешкольным делам, но по инициированным им самим формам деятельности. В некоторых случаях причиной, задерживающей становление одаренности, несмотря на потенциально высокий уровень способностей, являются те или иные трудности развития ребенка: например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения и т.п. При оказании такому ребенку психолого-педагогической поддержки эти барьеры могут быть сняты.

В исследовании И.П.Ординой<sup>29</sup> доказано, что психологическая структура позитивной Я-концепции содержит три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный. *Когнитивный компонент* отражает систему знаний о себе, способность личности к самонаблюдению и самовосприятию, стремление узнать и понять себя, личностную рефлексию; *эмоционально-оценочный компонент* – обусловленное и безусловное позитивное отношение к себе, уверенность в собственных силах; *конативный компонент* – способность к сознательной и адекватной регуляции своего поведения и

---

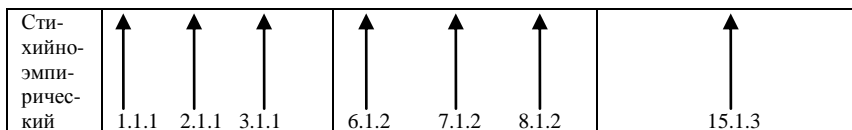
<sup>29</sup> Ордина, И.П. Формирование позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников. // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – Педагогическая психология. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.

деятельности, умение быть последовательным и настойчивым в реализации цели, способность детерминировать успехи и неудачи собственными усилиями.

Модель формирования позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников прогнозирует количественное и качественное изменение элементов когнитивного, эмоционально-оценочного и конативного компонентов позитивной Я-концепции в зависимости от уровня: стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического. *Стихийно-эмпирический* – проявление негативных характеристик Я-концепции одаренного старшеклассника; *эмпирический* – проявление отдельных элементов позитивной Я-концепции одаренного старшеклассника; *теоретический* – позитивной Я-концепции в системе. Элементы позитивной Я-концепции на стихийно-эмпирическом и эмпирическом уровнях в представленной иерархии продолжают развиваться, сохранять свою значимость и относительную автономию.

*Условные обозначения:* первый индекс обозначает условный порядковый номер элементов; второй - принадлежность к уровню формирования (1 – стихийно-эмпирический, 2 – эмпирический, 3 – теоретический); третий – принадлежность к компоненту (1 – когнитивный, 2 – эмоционально-оценочный, 3 – конативный). Когнитивный компонент: 1 – персональное Я-внимание, 2 – общественное Я-внимание, 3 – самоинтерес, 4 – эгоцентрическая направленность, 5 – самопонимание.

Уров-ни	Когнитивный компонент					Эмоционально-оценоч-ный компонент								Конативный компонент					
	Элементы позитивной Я-концепции личности																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		15	16	17	18	19
						14								20					
Теоре-ти-ческий	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	5.3.1					12.3.2 13.3.2 14.3.2								19.3.3 20.3.3					
	1.3.1 2.3.1 3.3.1 4.3.1					10.3.2 11.3.2 6.3.2 7.3.2 8.3.2 9.3.2								18.3.3 15.3.3 17.3.3 16.3.3					
Эмпи-ри-ческий	↑	↑	↑	↑		↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑			↑	↑	↑	↑	
	1.2.1 2.2.1 3.2.2 4.2.1					6.2.2 7.2.2 8.2.2 9.2.2 10.2.2 11.2.2								15.2.3 16.2.3 17.2.3 18.2.3					



**Рисунок 1. Модель формирования позитивной Я-концепции одаренного старшеклассника.**

Эмоционально-ценочный компонент: 6 – самообвинение, 7 – социальный страх, 8 – ожидание позитивного отношения окружающих, 9 – самопринятие, 10 – аутосимпатия, 11 – самоуважение, 12 – глобальное самоотношение, 13 – уверенность в себе, 14 – поддержка себя. Конативный компонент: 15 – внешний локус контроля, 16 – настойчивость, 17 – самообладание, 18 – общая волевая регуляция поведения, 19 – самопоследовательность, 20 – внутренний локус контроля. Символу « ↑ » соответствует вектор перехода элемента на более высокий уровень модели.

В качестве одной из причин отсутствия проявлений того или иного вида одаренности может быть недостаток необходимых знаний, умений и навыков, а также недоступность (в силу условий жизни) предметной области деятельности, соответствующей дарованию ребенка.

Таким образом, одаренность у разных детей может быть выражена в более или менее очевидной форме. Анализируя особенности поведения ребенка, педагог, психолог и родители должны делать своего рода «допуск» на недостаточное знание о его истинных возможностях, понимая при этом, что существуют дети, чью одаренность они пока не смогли увидеть.

## 2.2. Особенности детской одаренности

Одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности<sup>30</sup>. Однако при этом следует учитывать специфику одаренности в детском возрасте (в отличие от одаренности взрослого человека)<sup>31</sup>:

<sup>30</sup> Интернет-ресурс: Психологос: Энциклопедия практической психологии.

<sup>31</sup> См.: Митин А. Управленческие взаимоотношения с талантливыми детьми. – Управление персоналом. – 2000. С. 15–19; Огурэ Л. Марафон для одаренных. – ЛГО. № 4, 2000. С. 28–32; Torrance E.P. The search for satori and creativity. Great Neck, New York: Creativi Synergetic Associates. – 1979. P. 77.

1. Детская одаренность часто выступает как проявление закономерностей возрастного развития. Каждый детский возраст имеет свои предпосылки развития способностей. Например, дошкольники характеризуются особой предрасположенностью к усвоению языков, высоким уровнем любознательности, чрезвычайной яркостью фантазии; для старшего подросткового возраста характерными являются различные формы поэтического и литературного творчества и т.п. Высокий относительный вес возрастного фактора в признаках одаренности иногда создает видимость одаренности (т.е. «маску» одаренности, под которой — обычный ребенок) в виде ускоренного развития определенных психических функций, специализации интересов и т.п.

2. Под влиянием смены возраста, образования, освоения норм культурного поведения, типа семейного воспитания и т.д. может происходить «угасание» признаков детской одаренности. Вследствие этого крайне сложно оценить меру устойчивости одаренности, проявляемой данным ребенком на определенном отрезке времени. Кроме того, возникают трудности относительно прогноза превращения одаренного ребенка в одаренного взрослого.

3. Своеобразие динамики формирования детской, одаренности нередко проявляется в виде неравномерности (рассогласованности) психического развития. Так, наряду с высоким уровнем развития тех или иных способностей наблюдается отставание в развитии письменной и устной речи; высокий уровень специальных способностей может сочетаться с недостаточным развитием общего интеллекта и т.д. В итоге по одним признакам ребенок может идентифицироваться как одаренный, по другим — как отстающий в психическом развитии.

4. Проявления детской одаренности зачастую трудно отличить от обученности (или шире — степени социализации), являющейся результатом более благоприятных условий жизни данного ребенка. Ясно, что при равных способностях ребенок из семьи с высоким социально-экономическим статусом (в тех случаях, когда семья прилагает усилия по его развитию) будет показывать более высокие достижения в определенных видах деятельности по сравнению с ребенком, для которого не были созданы аналогичные условия.

Оценка конкретного ребенка как одаренного в значительной мере условна. Самые замечательные способности ребенка не являются прямым и достаточным показателем его достижений в будущем. Нельзя закрывать глаза на то, что признаки

одаренности, проявляемые в детские годы, даже при самых, казалось бы, благоприятных условиях могут либо постепенно, либо весьма быстро исчезнуть. Учет этого обстоятельства особенно важен при организации практической работы с одаренными детьми. Не стоит использовать словосочетание «одаренный ребенок» в плане констатации (жесткой фиксации) статуса определенного ребенка, ибо очевиден психологический драматизм ситуации, когда ребенок, привыкший к тому, что он «одаренный», на следующих этапах развития вдруг объективно теряет признаки своей исключительности. Может возникнуть болезненный вопрос о том, что дальше делать с ребенком, который начал обучение в специализированном образовательном учреждении, но потом перестал считаться одаренным.

Исходя из этого, в практической работе с детьми вместо понятия «одаренный ребенок» следует использовать понятие «признаки одаренности ребенка» (или «ребенок с признаками одаренности»).

Признаки одаренности проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Вместе с тем об одаренности ребенка следует судить в единстве категорий «могу» и «хочу», поэтому признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный — отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Инструментальный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками: Наличие специфических стратегий деятельности. Способы деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления: быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление неожиданных на первый взгляд идей и решений.

Для поведения одаренного ребенка характерен главным образом третий уровень успешности – новаторство как выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет ему открывать новые приемы и закономерности.

Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Например, для него весьма типичен – наряду со способностью практически мгновенно схватывать существенную деталь или очень быстро находить путь решения задачи – рефлексивный способ переработки информации (склонность тщательно анализировать проблему до принятия какого-либо решения, ориентация на обоснование собственных действий)

Особый тип организации знаний одаренного ребенка: высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; категориальный характер (увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности). Это обеспечивает удивительную легкость перехода от единичного факта или образа к их обобщению и развернутой форме интерпретации.

Кроме того, знания одаренного ребенка (как, впрочем, и одаренного взрослого) отличаются повышенной «клеякостью» (ребенок сразу схватывает и усваивает соответствующую его интеллектуальной направленности информацию), высоким удельным весом процедурных знаний (знаний о способах действия и условиях их использования), большим объемом метакогнитивных (управляющих, организующих) знаний, особой ролью метафор как способа обработки информации и т.д.

Следует учитывать, что знания могут иметь разное строение в зависимости от того, испытывает ли человек интерес к соответствующей предметной области. Следовательно, особые характеристики знаний одаренного ребенка могут обнаружить себя в большей степени в сфере его доминирующих интересов.

Своеобразный тип обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений. Факты свидетельствуют, что одаренные дети, как правило, уже с раннего возраста отличаются высоким уровнем способности к



самообучению, поэтому они нуждаются не столько в целенаправленных учебных воздействиях, сколько в создании вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками<sup>32</sup>:

- повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.) либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия;

- повышенная познавательная потребность, которая проявляется в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности;

- ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело. Наличие столь интенсивной склонности к определенному виду деятельности имеет своим следствием поразительное упорство и трудолюбие. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов;

- высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству.

Психологические особенности детей, демонстрирующих одаренность, могут рассматриваться лишь как признаки, сопровождающие одаренность, но не обязательно как факторы, ее порождающие<sup>33</sup>. Блестящая память, феноменальная наблюдательность, способность к мгновенным вычислениям и

---

<sup>32</sup> <http://www.omcso.ru>

<sup>33</sup> См.: Артюшина, Н.К., Чирковская, Е.Г. Личностные и профессиональные качества учителя, работающего с одаренными учащимися // Проблемы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса. Сборник материалов научно-практической конференции / Научн. ред. Н.Ю. Синягина. – М., 2003. – С. 61-63; Большаков, В.Ю. Педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников: Автореф. дисс. ...докт. пед. наук. – М., 2000. – 35 с.; Зайцева, Н.В., Чепурных, Е.Е., Синягина, Н.Ю., Кузнецова, И.В., Калиш, И.В. Анализ эффективности реализации мероприятий подпрограммы «Одаренные дети» Федеральной целевой программы «Дети России» (1998—2003 гг.). – М., 2004. – 74 с.

т.п. сами по себе далеко не всегда свидетельствуют о наличии одаренности. Поэтому наличие указанных психологических особенностей может служить лишь основанием для предположения об одаренности, а не для вывода о ее безусловном наличии.

Следует подчеркнуть, что поведение одаренного ребенка совсем не обязательно должно соответствовать одновременно всем вышеперечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности (инструментальные и особенно мотивационные) вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависимы от предметного содержания деятельности и социального контекста. Тем не менее, даже наличие одного из этих признаков должно привлечь внимание специалиста и ориентировать его на тщательный и длительный по времени анализ каждого конкретного индивидуального случая.

### 2.3. Критерии одаренности

Систематизация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации. В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспекты.

Качественные характеристики одаренности выражают специфику психических возможностей человека и особенности их проявления в тех или иных видах деятельности<sup>34</sup>. Количественные характеристики одаренности позволяют описать степень их выраженности.

Среди критериев выделения видов одаренности можно назвать следующие<sup>35</sup>:

1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.
2. Степень сформированности.
3. Форма проявлений.
4. Широта проявлений в различных видах деятельности.
5. Особенности возрастного развития.

По критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» выделение видов одаренности осуществляется в

---

<sup>34</sup><http://verakolodkina.ucoz.ru>

<sup>35</sup>См.: Бोगоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002. – 320 с.; Тищенко, Е.Г. Развитие системного обучения одаренных учащихся в общеобразовательной школе США. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1993. – 22 с.

рамках основных видов деятельности с учетом разных психических сфер и соответственно степени участия определенных уровней психической организации (принимая во внимание качественное своеобразие каждого из них).

К основным видам деятельности относятся: практическая, теоретическая (учитывая детский возраст, предпочтительнее говорить о познавательной деятельности), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой. В рамках каждой сферы могут быть выделены следующие уровни психической организации. Так, в рамках интеллектуальной сферы различают сенсомоторный, пространственно-визуальный и понятийно-логический уровни. В рамках эмоциональной сферы – уровни эмоционального реагирования и эмоционального переживания. В рамках мотивационно-волевой сферы – уровни побуждения, постановки целей и смыслопорождения.

Соответственно могут быть выделены следующие виды одаренности:

1) в практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную;

2) в познавательной деятельности — интеллектуальную одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);

3) в художественно-эстетической деятельности – хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность;

4) в коммуникативной деятельности – лидерскую и аттрактивную одаренность;

5) и, наконец, в духовно-ценностной деятельности – одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для данного конкретного вида деятельности. Например, музыкальная одаренность обеспечивается всеми уровнями психической организации, при этом на первый план могут выходить либо сенсомоторные качества (и тогда мы говорим о виртуозе), либо эмоционально-экспрессивные (и тогда мы говорим о редкой музыкальности, выразительности и т.д.). Каждый вид

одаренности по своим проявлениям охватывает в той или иной мере все пять видов деятельности. Например, деятельность музыканта-исполнителя, будучи по определению художественно-эстетической, кроме того, формируется и проявляется в практическом плане (на уровне моторных навыков и исполнительской техники), познавательном плане (на уровне интерпретации музыкального произведения), в коммуникативном плане (на уровне коммуникации с автором исполняемого произведения и слушателями), духовно-ценностном плане (на уровне придания смысла своей деятельности в качестве музыканта).

Классификация видов одаренности по критерию «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» является наиболее важной в плане понимания качественного своеобразия природы одаренности. Данный критерий является исходным, тогда как остальные определяют особенные, в данный момент характерные для человека формы.

В рамках этой классификации могут быть поставлены и решены следующие два вопроса: 1) как соотносится одаренность и отдельные способности; 2) существует ли «творческая одаренность» как особый вид одаренности.

Выделение видов одаренности по критерию видов деятельности позволяет отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выраженности способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества. При этом деятельность, ее психологическая структура выступают в качестве объективного основания интеграции отдельных способностей, формирующего тот их состав, который необходим для ее успешной реализации. Следовательно, одаренность выступает как интегральное проявление разных способностей в целях конкретной деятельности. Один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку отдельные компоненты одаренности у различных людей могут быть выражены в разной степени. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят компенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности. Яркая одаренность или талант свидетельствует о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных деятельностью, а также об интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его, в личностную сферу.

Вопрос о существовании творческой одаренности возникает постольку, поскольку анализ одаренности с необходимостью ставит проблему ее связи с творчеством как ее закономерным результатом.

Получившее широкое распространение во второй половине прошлого столетия рассмотрение «творческой одаренности» как самостоятельного вида одаренности базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и одаренности, которые находят отражение в парадоксальной феноменологии: человек с высокими способностями может не быть творческим и, наоборот, нередко случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является творческим.

Это позволяет конкретизировать проблему: если умения и специальные способности не определяют творческий характер деятельности, то в чем же разгадка «творчесткости», творческого потенциала личности? Ответить на этот вопрос проще, апеллируя к особой творческой одаренности или к особой, ее определяющей мыслительной операции (например, дивергентности).

Вместе с тем возможен другой подход к интерпретации указанной феноменологии, который не прибегает к понятию творческой одаренности как объяснительному принципу, поскольку позволяет выделить механизм феномена одаренности.

Различный вклад ведущих компонентов в структуре одаренности – может давать парадоксальную картину, когда порою успешность в овладении учебной деятельностью (успеваемость), ум (сообразительность) и «творчесткость» не совпадают в своих проявлениях. Факты такого расхождения в проявлении одаренности не говорят однозначно в пользу ее разведения по видам (на академическую, интеллектуальную и творческую), а, напротив, позволяют, как в срезе, увидеть роль и место этих проявлений в структуре одаренности и объяснить вышеназванный парадокс человеческой психики без привлечения особого вида одаренности — творческой.

Деятельность всегда осуществляется личностью, цели, и мотивы которой оказывают влияние на уровень ее выполнения. Если цели личности лежат вне самой деятельности, т.е. ученик готовит уроки только для того, "чтобы не ругали за плохие отметки или чтобы не потерять престиж отличника, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт. Отмечая способности такого ребенка, не следует говорить о его одаренности, поскольку последняя предполагает увлеченность самим предметом,

поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача, реализована первоначальная цель. То, что ребенок делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности». Развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество.

При таком понимании понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы. Таким образом, «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности, характеризуя любой вид труда. Условно говоря, «творческая одаренность» — это характеристика не просто высшего уровня выполнения любой деятельности, но ее преобразования и развития.

Такой теоретический подход имеет важное практическое следствие: говоря о развитии одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения (ускорения, усложнения и т.д.). Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. История науки и особенно искусства дает массу примеров того, что отсутствие или потеря духовности оборачивались потерей таланта.

По критерию «степень сформированности одаренности» можно дифференцировать: актуальную одаренность; потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность — это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормами. В данном случае речь идет не только об учебной, но и о широком спектре различных видов деятельности. Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Считается, что талантливый ребенок — это ребенок, достижения которого отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той

или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества.

Потенциальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.). Выявление потенциальной одаренности требует высокой прогностичности используемых диагностических методов, поскольку речь идет о еще несформировавшемся системном качестве, о дальнейшем развитии которого можно судить лишь на основе отдельных признаков. Интеграция компонентов, необходимая для высоких достижений, еще отсутствует. Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка.

По критерию «форма проявления» можно говорить о явной одаренности; скрытой одаренности.

Явная одаренность обнаруживает себя в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Например, известные рисунки Нади Рушевой.



Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или высоких возможностях ребенка. Он может адекватно оценить «зону ближайшего развития» и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким

«перспективным ребенком». Однако далеко не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно.

Скрытая одаренность проявляется в атипичной, замаскированной форме, она не замечается окружающими. В результате возрастает опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишить необходимой помощи и поддержки. Нередко в «гадком утенке» никто не видит будущего «прекрасного лебедя», хотя известны многочисленные примеры, когда именно такие «неперспективные дети» добивались высочайших результатов. Причины, порождающие феномен скрытой одаренности, кроются в специфике культурной среды, в которой формируется ребенок, в особенностях его взаимодействия с окружающими людьми, в ошибках, допущенных взрослыми при его воспитании и развитии, и т.п. Скрытые формы одаренности — это сложные по своей природе психические явления. В случаях скрытой одаренности, не проявляющейся до определенного времени в успешности деятельности, понимание личностных особенностей одаренного ребенка особенно важно. Личность одаренного ребенка несет на себе явные свидетельства его незаурядности. Именно своеобразные черты личности, как правило, органично связанные с одаренностью, дают право предположить у такого ребенка наличие повышенных возможностей. Выявление детей со скрытой одаренностью не может сводиться к одномоментному психодиагностическому обследованию больших групп дошкольников и школьников. Идентификация детей с таким типом одаренности — это длительный процесс, основанный на использовании многоуровневого комплекса методов анализа поведения ребенка, включении его в различные виды реальной деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми, обогащении его индивидуальной жизненной среды, вовлечении его в инновационные формы обучения и т.д.

По критерию «широта проявлений в различных видах деятельности» можно выделить общую одаренность; специальную одаренность.

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности. Важнейшие аспекты общей



одаренности — умственная активность и ее саморегуляция. Общая одаренность определяет соответственно уровень понимания происходящего, глубину мотивационной и эмоциональной вовлеченности в деятельность, степень ее целенаправленности.

Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей (поэзия, математика, спорт, общение и т.д.).

В основе одаренности к разным видам искусства лежит особое, сопричастное отношение человека к явлениям жизни и стремление воплотить ценностное содержание своего жизненного опыта в выразительных художественных образах. Кроме того, специальные способности к музыке, живописи и другим видам искусства формируются под влиянием ярко выраженного своеобразия сенсорной сферы, воображения, эмоциональных переживаний и т.д. Еще одним примером специальных способностей является социальная одаренность — одаренность в сфере лидерства и социального взаимодействия (семья, политика, деловые отношения в рабочем коллективе). Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта, лидерства и т.д.). В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих, психических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека.

По критерию «особенности возрастного развития» можно дифференцировать раннюю одаренность, позднюю одаренность.

Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие и соответственно раннее обнаружение дарований (феномен «возрастной одаренности») далеко не всегда связаны с высокими достижениями в более старшем возрасте. В свою очередь, отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего психического развития личности.

Примером ранней одаренности являются дети, которые получили название «вундеркинды». Вундеркинд (буквально «чудесный ребенок») — это ребенок, как правило, дошкольного

или младшего школьного возраста с чрезвычайными, блестящими успехами в каком-либо определенном виде деятельности — математике, поэзии, музыке, рисовании, танце, пении и т.д.

Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе развития умственных способностей. Для них характерно чрезвычайно раннее, с 2-3 лет, освоение чтения, письма и счета; овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по собственному желанию (пятилетний мальчик пишет «книгу» о птицах с собственноручно изготовленными иллюстрациями, другой мальчик в этом же возрасте составляет собственную энциклопедию по истории и т.п.). Их отличает необыкновенно высокое развитие отдельных познавательных способностей (блестящая память, необычная сила абстрактного мышления и т.п.).

Установлено, что существует определенная зависимость между возрастом, в котором проявляется одаренность, и областью деятельности. Наиболее рано дарования проявляются в сфере искусства, особенно в музыке. Несколько позднее одаренность проявляется в сфере изобразительного искусства. В науке достижение значимых результатов в виде выдающихся открытий, создания новых областей и методов исследования и т.п. происходит обычно позднее, чем в искусстве. Это связано, в частности, с необходимостью приобретения глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других при этом проявляются математические дарования (Лейбниц, Галуа, Гаусс). Данная закономерность подтверждается фактами биографий великих людей.

Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации видов одаренности. Одаренность оказывается, таким образом, многомерным по своему характеру явлением. Для специалиста-практика это возможность и вместе с тем необходимость более широкого взгляда на своеобразие одаренности конкретного ребенка.

Различия в одаренности могут быть связаны как с мерой проявления признаков одаренности, так и с оценкой уровня достижений ребенка. Разделение одаренности по данному основанию, несмотря на его условность, происходит на основе сравнения различных показателей, характеризующих детскую одаренность, со средней возрастной нормой достижений.

О детях, которые настолько превосходят по своим способностям и достижениям остальных, обычно говорят как о детях с исключительной, особой одаренностью. Успешность выполняемой ими деятельности может быть необычно высокой. Однако именно эти дети чаще других имеют серьезные проблемы, которые требуют особого внимания и соответствующей помощи со стороны учителей и психологов.

Поэтому при градации одаренности следует иметь в виду, что ее следует дифференцировать (естественно, в реальной жизни нет такой четкой грани) на одаренность с гармоничным и дисгармоничным типами развития.

Одаренность с гармоничным типом развития можно назвать «счастливым» вариантом жизни ребенка. Такие дети отличаются соответствующей своему возрасту физической зрелостью. Их высокие, объективно значимые достижения в определенной предметной области органично сочетаются с высоким уровнем интеллектуального и личностного развития. Как правило, именно эти одаренные дети, став взрослыми, добиваются экстраординарных успехов в выбранной ими профессиональной деятельности.

Другое дело — одаренные дети с дисгармоничным типом развития. Различия заключаются не только в очень высоком уровне отдельных способностей и достижений (нередко именно эти дети имеют показатели IQ от 130 до 180). В основе этого варианта одаренности, возможно, лежат другой генетический ресурс, а также другие механизмы возраст-нога развития, характеризующегося чаще всего ускоренным, но иногда и замедленным темпом. Кроме того, его основу может представлять другая структура с нарушением интегративных процессов, что ведет к неравномерности развития различных психических качеств, а подчас ставит под вопрос наличие одаренности, как таковой.

Процесс становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они могут быть зачислены в «группу риска».

Среди особенностей одаренных детей с гармоничным типом развития называют стремление к творческой деятельности. Они высказывают собственные идеи и отстаивают их. В силу того, что они не ограничиваются в своей деятельности теми требованиями, которые содержит задание, они открывают новые способы решения проблем. Они нередко отказываются от

традиционных методов решения, если их способы более рациональны и красивы.

Эти учащиеся, как правило, проявляют повышенную самостоятельность в процессе обучения и потому в меньшей степени, чем их одноклассники, нуждаются в помощи взрослых. Иногда педагоги ошибочно за одаренность принимают самостоятельность ученика при выполнении заданий: сам подобрал материал, проанализировал его и написал реферат и т.д. Однако самостоятельность одаренных детей связана со сформированностью «саморегуляционных стратегий» обучения, которые они легко переносят на новые задачи. По мнению специалистов, мера «автономного самообучения» может выступать своеобразным индикатором наличия выдающихся способностей. Для самообучения необходимо приобретение метакогнитивных навыков, лежащих в основе способности ребенка в той или иной степени управлять собственными познавательными процессами, планировать свою деятельность, систематизировать и оценивать полученные знания. Излишнее вмешательство учителей и чрезмерная опека родителей могут оказать негативное влияние на ход обучения одаренных учащихся, затормозить развитие процессов саморегуляции, привести к потере самостоятельности и мотивации к освоению нового.

Учитывая эти особенности одаренных детей и подростков, при организации учебного процесса необходимо предусмотреть возможности повышения самостоятельности, инициативности и — в определенной мере — ответственности самого учащегося. Одаренные дети часто стремятся самостоятельно выбирать, какие предметы и разделы учебной программы они хотели бы изучать ускоренно и/или углубленно, планировать процесс своего обучения и определять периодичность оценки приобретенных знаний. Следует предоставить им эти возможности. В современной педагогике имеется немало инновационных разработок, позволяющих ребенку самому инициировать собственное обучение. Вместе с тем подобное обучение требует организации специальных форм взаимодействия со взрослыми (в первую очередь с учителями). Одаренный ребенок нуждается во взрослых наставниках не меньше других детей, однако он предъявляет особые требования, как к уровню знаний такого наставника, так и к способу взаимодействия с ним.

Как отмечалось выше, мотивационными признаками одаренных детей являются высокий уровень познавательной потребности, огромная любознательность, страстная

увлеченность любимым делом, наличие ярко выраженной внутренней мотивации. С раннего детства одаренные дети демонстрируют интенсивный интерес к познанию, проявляя при этом удивительную способность к концентрации внимания на "проблеме и даже своего рода одержимость.

Вопреки распространенному мнению о том, что одаренность всегда «глобальна», в силу чего одаренные дети хорошо успевают по всем школьным предметам, ибо им вообще нравится учиться, это явление не столь закономерно. Часто наблюдается специфическая направленность познавательной мотивации одаренных детей: высокий уровень мотивации наблюдается лишь в тех областях знания, которые связаны с их ведущими способностями. При этом одаренный ребенок может не только не проявлять интереса к другим областям знания, но и игнорировать «ненужные», с его точки зрения, школьные предметы, вступая из-за этого в конфликт с учителями. Характерная особенность мотивацией иной сферы одаренных детей и подростков связана со спецификой вопросов, которыми они буквально «засыпают» окружающих. Количество, сложность и глубина вопросов, которые задают одаренные дети, намного превышают аналогичные показатели у их сверстников. Учителям нелегко удовлетворить эту повышенную любознательность на уроке. Кроме того, многие вопросы могут быть настолько сложны и требовать таких глубоких и разносторонних знаний, что на них трудно ответить даже специалистам. В этой связи необходимо разрабатывать педагогические технологии, позволяющие одаренным учащимся самостоятельно искать и находить ответы на интересующие их вопросы. Для этих целей могут использоваться новые информационные технологии (в том числе Интернет), обучение учащихся приемам самостоятельной работы с литературой, методам исследовательской деятельности, включение их в профессиональное общение со специалистами и т.п.

#### **2.4. Перфекционизм и самооценка одаренных детей**

Для значительной части одаренных детей характерен так называемый перфекционизм, то есть стремление добиться совершенства в выполнении деятельности<sup>36</sup>. Иногда ребенок часами переделывает уже законченную работу (сочинение, рисунок, модель), добиваясь соответствия одному ему известного

---

<sup>36</sup> mybloginfo.ru/oldblog/view

критерия совершенства. Хотя в целом эта характеристика носит позитивный характер, в будущем превращаясь в залог высокого уровня профессиональных достижений, учителям и психологам тем не менее необходимо ввести такую требовательность в разумные рамки. В противном случае это качество превращается в своего рода «самоедство», невозможность довести работу до конца.

Поскольку об одаренности ребенка нередко судят по его достижениям прежде всего в учебе, то по перечисленным далее особенностям можно отличить одаренного ребенка от просто очень способного и хорошо обученного, у которого определенный объем знаний, умений и навыков превышает обычный средний уровень. Одаренный ребенок стремится к новым познавательным ситуациям, они его не только не пугают, а, напротив, вызывают у него чувство радости. Даже если в этой новой ситуации возникают трудности, одаренный ребенок не утрачивает к ней интереса. Способный ученик с высокой мотивацией достижений любую новую ситуацию воспринимает как угрозу своей самооценке, своему высокому статусу. Одаренный ребенок получает удовольствие от самого процесса познания, тогда как просто способного значительно больше волнует результат. Одаренный ребенок достаточно легко признается в своем непонимании, просто говорит, что он чего-то не знает. Для способного ребенка с внешней мотивацией — это всегда стрессовая ситуация, ситуация неудачи. Отсюда и различное отношение к отметкам: одаренный отдает приоритет содержанию деятельности, для способного важен результат и его оценка.

Устойчиво высокая самооценка, с одной стороны, есть отличительная характеристика одаренного ребенка<sup>37</sup>. С другой стороны, его актуальная самооценка может колебаться. Именно эта противоречивость самооценки и есть условие поступательного развития его личности и способностей. Отсюда стратегия поощрения одаренного, да и любого ребенка должна быть достаточно сдержанной — нельзя постоянно его хвалить. Необходимо приучать его к мысли о возможности появления неудач. Причем наличие постоянных успехов сам ребенок должен воспринимать как свидетельство недостаточной

---

<sup>37</sup> Тищенко, Е.Г. Развитие системного обучения одаренных учащихся в общеобразовательной школе США. // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - М., 1993. - 22 с.

трудности деятельности, которая ему предлагается и за которую он берется.

Одна из основных характеристик одаренных детей и подростков — независимость (автономность): отсутствие склонности действовать, думать и поступать сообразно мнению большинства. В какой бы области деятельности ни проявлялась их одаренность, они ориентируются не на общее мнение, а на лично добытое знание. Хотя эта личностная характеристика помогает им в деятельности, тем не менее, именно она делает их неудобными для окружающих. Одаренные дети ведут себя менее предсказуемо, чем этого хотелось бы окружающим, что приводит иногда к конфликтам. Учителю следует всегда учитывать эту психологическую особенность, понимая ее природу. Например, явно одаренный подросток, выполняя задание написать сочинение по географии, пишет эссе «Является ли наукой география?», где ярко, но по форме вызывающе доказывает описательный характер этого предмета и лишает географию статуса науки. Ему при этом нет дела, что географию преподает директор школы. Все это не может не вызвать известную настороженность педагогического коллектива по отношению к таким детям, их внутреннее, а часто и открытое неприятие. Во многих случаях такие проявления одаренного ребенка неверно трактуются как его недостаточная воспитанность или желание быть вне коллектива. В целом, видимо, можно говорить об определенной неконформности ярко одаренных, творческих детей.

Укоренившиеся интересы и склонности, развитые уже с детства, служат хорошей основой для успешного личностного и профессионального самоопределения одаренных детей. Возникающие в некоторых случаях трудности профессиональной ориентации, когда вплоть до окончания школы учащиеся продолжают «разбрасываться», связаны с высоким развитием у них способностей во многих областях.

Развитию одаренности таких детей способствуют высокие познавательные интересы самих родителей, которые, как правило, не только заняты в сфере интеллектуальных профессий, но и имеют разного рода интеллектуальные «хобби». В общении с ребенком они всегда выходят за круг бытовых проблем, в их общении очень рано представлена так называемая совместная познавательная деятельность — общие игры, совместная работа на компьютере, обсуждение сложных задач и проблем. Часто родителей с детьми объединяют общие познавательные интересы, на основе которых между ними возникают устойчивые

дружеские отношения. Отношение к школьному обучению у родителей этих детей никогда не принимает самодовлеющего характера. Содержательная сторона развития ребенка для них всегда более приоритетна, чем отметки сами по себе. В этих семьях между родителями и детьми отмечается значительно меньшая дистанция, сам факт сокращения которой может носить не только явно позитивные, но подчас и негативные черты.

В целом эта группа одаренных детей характеризуется высокой, по сравнению со сверстниками, адаптацией к школьному обучению и соответственно коллективу соучеников. Сверстники относятся к одаренным детям в основном с большим уважением. Благодаря более высокой обучаемости и творческому отношению к процессу обучения, в том числе социальным и бытовым навыкам, физической силе, многие одаренные дети пользуются высокой популярностью в коллективе сверстников. В тех школах, где обучение является ценностью, такие дети становятся лидерами, «звездами» класса.

Правда, и у этих детей могут возникать проблемы в том случае, если не учитываются их повышенные возможности: когда обучение становится слишком легким. Очень важно создать для этих детей оптимальные по трудности условия для развития их одаренности.

Во-первых, одаренный учащийся должен иметь реальную возможность не только знакомиться с различными точками зрения по интересующему его вопросу (в том числе и противоречащими друг другу), но и при желании вступать во взаимодействие с другими специалистами (учителями, консультантами и т.п.).

Во-вторых, поскольку позиция одаренного ребенка при этом может быть весьма активной, ему должна быть предоставлена возможность ее реализации. Поэтому учитель должен быть готов к тому, что его ученик может оспаривать чужие точки зрения (в том числе и весьма авторитетные), отстаивать свое мнение, обосновывать собственную точку зрения и т.п.

Развитие личности этих детей редко вызывает значительную тревогу у педагогов и их родителей. Иногда у них выражены, как уже отмечалось выше, амбиции и критичность по отношению к учителям и сверстникам. В редких случаях конфликт с педагогом (чаще всего недостаточно профессиональным) все-таки возникает, принимая форму открытого противостояния, однако при спокойном и уважительном отношении к ученику этот конфликт можно сравнительно легко погасить.



К особенностям личности одаренных детей с дисгармоничным типом развития относят неравномерность психического развития.

Представление об одаренном ребенке как о хилом, слабом и социально нелепом существе не всегда соответствует действительности. Однако у части детей, исключительно одаренных в какой-либо одной области, действительно отмечается ярко выраженная неравномерность психического развития (диссинхрония), которая прямо влияет на личность в период ее становления и является источником многих проблем необычного ребенка.

Для таких детей достаточно типичным является значительное опережение в умственном или художественно-эстетическом развитии. Понятно, что все другие психические сферы — эмоциональная, социальная и физическая — не всегда поспевают за таким бурным ростом, что приводит к выраженной неравномерности развития. Эту неравномерность в развитии усиливает чрезмерная специализация интересов в виде доминирования интереса, соответствующего их незаурядным способностям. Наиболее важной характеристикой личности детей с проявлениями яркой одаренности является особая система ценностей, т.е. система личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности. У подавляющего большинства одаренных детей существует пристрастное, личностное отношение к деятельности, составляющей сферу их интересов.

Свои особенности у таких детей имеет и самооценка, характеризующая их представление о своих силах и возможностях. Вполне закономерен факт чрезвычайно высокой самооценки у этих детей и подростков. Однако иногда у особо эмоциональных детей самооценка отличается известной противоречивостью, нестабильностью — от очень высокой самооценки в одних случаях тот же подросток бросается в другую крайность в иных, считая, что он ничего не может и не умеет. И те, и другие дети нуждаются в психологической поддержке.

Стремление добиться совершенства (так называемый перфекционизм) характерен и для этой категории одаренных детей. В целом перфекционизм носит, как уже говорилось, позитивный характер, способствуя достижению вершин профессионального мастерства. Однако повышенная требовательность может превращаться в мучительную и

болезненную неудовлетворенность собой и результатами своего труда, что негативно влияет на творческий процесс и на жизнь самого творца. Нередко задачи, которые ставит перед собой ребенок, могут намного превышать его реальные возможности на данном этапе обучения и развития. Известен ряд примеров, когда невозможность достигнуть поставленной цели порождала тяжелейшие стрессы, длительное переживание своих неудач.

Нередко у таких детей имеются проблемы в эмоциональном развитии. У большинства из них наблюдается повышенная впечатлительность и связанная с ней особая эмоциональная чувствительность, имеющая избирательный характер и связанная прежде всего со сферой их предметного интереса. События, не слишком значительные для обычных детей, становятся для этих детей источником ярких переживаний. Так, например, для этих детей характерно принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности, признание, что именно в них кроется причина удач и неудач, что очень часто ведет к не всегда обоснованному чувству вины, самобичеванию, иногда даже к депрессивным состояниям.

Повышенная реактивность в некоторых случаях проявляется в склонности к бурным аффектам. Эти дети могут производить впечатление истеричных, когда в сложных ситуациях проявляют явно инфантильную реакцию, например критическое замечание вызывает у них незамедлительные слезы, а любой неуспех приводит к отчаянию. В других случаях их эмоциональность носит скрытый, внутренний характер, обнаруживая себя в излишней застенчивости в общении, трудностях засыпания, а иногда и некоторых психосоматических заболеваниях.

Весьма трудной с точки зрения помощи этим детям является проблема волевых навыков или – шире – саморегуляции. Для особо одаренных детей ситуация развития часто складывается так, что они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, составляющей суть их одаренности. Любую другую деятельность, которая не входит в сферу их склонностей, большинство одаренных детей избегают, пользуясь снисходительным отношением к этому взрослых людей. У многих одаренных детей заметны проблемы, связанные с их физическим развитием. Так, некоторые дети явно избегают всего, что требует физических усилий, явно тяготятся уроками физкультуры, не занимаются спортом. В этом случае физическое отставание проявляется как бы в умноженном варианте, когда на естественное возрастное несоответствие накладывается и явное нежелание ребенка заниматься скучным, по его мнению, делом.

В определенной степени этому потворствуют и родители такого ребенка.

В конечном итоге возникает специфическая ситуация, когда особо одаренные дети, будучи в определенном отношении «трудоголиками», т.е. проявляя очевидную склонность к любимому труду, все же не умеют трудиться в тех случаях, когда от них требуются выраженные волевые усилия. В гораздо меньшей степени это относится к детям с психомоторной(спортивной)одаренностью и в значительно большей степени — к детям с повышенными познавательными способностями. Другой серьезной проблемой некоторой части детей с высочайшими интеллектуальными способностями является доминирование направленности лишь на усвоение знаний. Особенно часто это свойственно детям, у которых наблюдается ускоренный темп умственного и общего возрастного развития. С раннего детства они получают одобрение окружающих за поражающий всех объем и прочность знаний, что и становится впоследствии ведущей мотивацией их познавательной деятельности. В силу этого их достижения не носят творческого характера, и подлинная одаренность не сформирована. Вместе с тем при соответствующей системе обучения и воспитания, при четко продуманной системе развития мотивации эта проблема интеллектуально одаренных детей может быть успешно преодолена. При этом система развития одаренности ребенка должна быть тщательно выстроена, строго индивидуализирована и ее реализация должна приходиться на достаточно благоприятный возрастной период.

Учителя также неоднозначно относятся к особо одаренным детям, однако все зависит от личности самого учителя. Если это педагог, умеющий отказаться от позиции непогрешимости, не приемлющий методы воспитания «с позиции силы», то в этом случае повышенная критичность интеллектуально одаренного ребенка, его высокое умственное развитие, превышающее уровень самого педагога, вызовут у него уважение и понимание. В других случаях взаимоотношения с учителем характеризуются конфликтностью, неприятием друг друга. Некоторые особенности личности таких одаренных вызывают у учителей негодование, связанное с их представлением об этих детях как о крайних индивидуалистах, которое усиливается из-за отсутствия чувства дистанции со взрослыми у многих таких детей. Именно поэтому понимание своеобразия личности одаренного ребенка с дисгармоническим типом развития является принципиально

важным для успешной работы учителя с таким контингентом детей и подростков.

В целом возникает ситуация некоторой дезадаптации особо одаренного ребенка, которая может принимать довольно серьезный характер, временами вполне оправдывая отнесение одаренных детей этого типа к группе повышенного риска.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что выборка одаренных детей неоднородна и особенности, присущие одной группе, нельзя распространять на всех одаренных детей. Важно подчеркнуть, что возникающие у них проблемы не являются следствием самой одаренности, ее имманентной характеристикой.

Традиционно одарённость ребёнка, проявляемая в интеллектуальной или творческой деятельности, привлекает особое внимание педагогов. Чем раньше педагог обнаружит приоритеты в личностном развитии ребёнка, тем легче и быстрее установится формирование собственной самооценки. Поэтому необходимо постоянно выявлять одарённость детей, стимулировать её развитие. Различные методы выявления талантливых детей помогают установить их приоритеты, склонности и интересы. Многое зависит от родителей. В семье закладывается личность ребёнка, она же играет и большую роль в её формировании. Родители обязаны стремиться развивать в своих детях следующие личные качества:

## **ГЛАВА 3. МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ**

### **3.1. Структура творческой одаренности**

Многочисленные исследования в современной науке (С.В.Дубрович, А.М.Матюшкин, А.В.Мудрик, М.И.Рожков, А.И.Савенков, А.И.Тимонин, В.Д.Шадриков и другие<sup>38</sup>) дают основание сделать вывод о существовании противоречий между объективной необходимостью поддержки одаренных детей и

---

<sup>38</sup>Бабаева, Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности / Под ред. В.И. Панова. - М., 1997; Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. - М.; Воронеж, 1997; Панов, В.И. Одаренность, диагностика, тренинг. - М., 1997; Панов В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие // Педагогика. 2001. № 4; Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д. Шадрикова. - М., 1998; Учителю об одаренных детях / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И. Панова. - М., 1997.

отсутствием единой концепции педагогического обеспечения социального становления одаренных детей дошкольного возраста.

Согласно концепции А.М.Матюшкина, творческий путь познавательного процесса предполагает внутреннюю мотивацию как основное условие, необходимое для проявления творческих возможностей, к обнаружению проблем, поиску оригинального решения и саморегуляции процесса, образному представлению и воображению.

Структура творческой одаренности в качестве компонентов включает:

- а) доминирующую роль познавательной мотивации;
- б) исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- в) возможности достижения оригинальных решений;
- г) возможности прогнозирования и предвосхищения;
- д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Она совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творческое развитие человека. Внешние проявления творчества многообразны: более быстрое развитие речи и мышления, ранняя увлеченность музыкой, рисованием, чтением, счетом; любознательность ребенка, исследовательская активность.

Структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности. У одаренного ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах к новизне стимула, обнаружению нового в обычном. Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку произвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов.

По мере творческого развития одаренного ребенка исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Расширяется исследовательский диапазон, появляется возможность к исследованию непосредственно не данного, определению отношений причин и следствий. С этого этапа основным структурным компонентом одаренности ребенка становится проблемность, выражаясь в поиске несоответствий и

противоречий. Трудность открытия нового выражается в преодолении сложившихся стереотипов. Решение такой “нерешаемой” проблемы составляет акт творчества и рассматривается как результат интуитивного использования побочных продуктов деятельности, латеральных форм мышления.

Оригинальность составляет неперенный структурный элемент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения и определяется преобразованием заданной проблемы в собственную проблему, отказом от стандартных очевидных гипотез.

Общая одаренность выражается в более быстром обнаружении решения. Эффективность поиска определяется мерой предвосхищения, антиципации каждого последующего шага решения, прогнозирования его последствий. Глубина предвосхищения составляет необходимый компонент общей одаренности.

Интегральным метакогнитивным элементом одаренности является оценочная функция всех сложных психологических структур. Способность к оценке обеспечивает возможности самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, определяя этим его самостоятельность, некомформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества.

Перечислим основные структурные компоненты одаренности как общей психологической предпосылки творческого развития: доминирующая роль познавательной мотивации, исследовательская активность, выражающаяся в обнаружении нового, возможность достижения оригинальных решений, возможность прогнозирования и предвосхищения, способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Концепция А.М.Матюшкина позволяет преодолеть односторонние представления о высших способностях как преимущественно интеллектуальных; позволяет раскрыть одаренность как общее основания творчества в любой профессии. Эта концепция дает возможность использовать накопленный научный материал для психологической помощи одаренному ребенку, психологической подготовки творческого учителя, способного помочь творческим учащимся,

психологической помощи родителям, воспитателям творческих детей<sup>39</sup>.

В массовой практике, как показывают исследования Е.П.Белозерцева, И.А.Колесниковой, В.А.Сластенина, Е.К.Черничкиной и др., учителя в целом не готовы к этому, ощущают некоторую неуверенность и даже растерянность перед этой свободой. Причины этого мы видим в характере их профессиональной подготовки в вузе, как практической, так и психологической, в привычке ориентироваться на программно-методические рекомендации, правила. Преобладание в процессе вузовской подготовки теоретико-информирующих аспектов, слабая нацеленность на систему практической деятельности, игнорирование проблем профессионального саморазвития, недостаточная актуализация межпредметных связей, неэффективная организация фронтальной и индивидуальной работы со студентами привели к формированию исполнительского стиля у студентов — будущих учителей, ждущих рекомендаций, образцов деятельности. Как следствие этого, наблюдается противоречие между сложным творческим характером будущей педагогической деятельности и недостаточной самостоятельностью студентов в выборе направления профессионального образования, в определении профессиональной позиции и выбора стиля практической деятельности, индивидуальной траектории формирования своего стиля деятельности как будущего учителя.

Таким образом, наряду с теоретическими основами, реализацией требования фундаментализации знаний и обучением базовым способам педагогических действий, необходимо включать в систему целевых установок педагогического образования формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя.

Однако практический опыт показывает, что традиционные формы обучения в высших учебных заведениях, ориентированные на знаниевую парадигму, ограничивают проявление индивидуальности будущих учителей, т. к. в этом случае студент в процессе профессионально-педагогической

---

<sup>39</sup>См.: Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности. // *Вопр. психологии.* - 1989. - № 6. - С.29-33; Матюшкин, А.М. Загадки одаренности. М., 1992; Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972; Мелхорн, Г., Мелхорн, Х.-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем.- М., Просвещение, 1989.- 160 с.; Одаренные дети. Пер. с англ./ Под общ. ред. Бурменской Г.В., Слуцкого В.М. - М., Прогресс, 1991. - 383 с.

подготовки выступает объектом «массового процесса педагогического воспроизводства» (Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич, Н.К.Сергеев, В.В.Сериков и др.). В результате такой подготовки персональные черты будущих педагогов нивелируются, лишая учителя его индивидуальности.

### **3.2. Основные направления работы по развитию одаренности**

На современном этапе развития психологии и дидактики одарённость понимается преимущественно как «потенциал к достижениям на чрезвычайно высоком уровне по сравнению с другими людьми данного возраста, обучения и социального окружения». Одаренными и талантливыми детьми называют тех, которые, по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Перспективы развития таких детей определяются «уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: интеллектуальной, академических достижений, творческого или продуктивного мышления, общения и лидерства, художественной и психомоторной деятельности».

В 1994 году Парламентская ассамблея Евросоюза приняла «Рекомендации (№ 1248) по развитию образования одаренных и талантливых детей». В этом документе странам Евросоюза было рекомендовано придерживаться в образовательной политике следующих положений (приводятся некоторые из них):

- законодательно выделять одаренных детей как нуждающихся для полного развития своего потенциала в соответствующих образовательных возможностях;
- включать в программы подготовки учителей изучение стратегий по идентификации одаренных учащихся; способствовать распространению информации по одаренным детям среди всех, кто связан с ними;
- в рамках школьной системы организовывать обучение в тех предметных областях, в которых проявляются специальные высокие способности учащихся;
- школьную систему следует делать достаточно гибкой для своевременного учета образовательных потребностей одаренных;
- любая образовательная инициатива в обучении одаренных детей должна вводиться с осмотрительностью, чтобы избежать опасности навешивания ярлыков и нежелательных последствий для всего общества.



28 сентября 2012 г. в Казани прошла международная научно-практическая конференция, организованная рабочей группой Института педагогики и психологии КФУ и Городского методического центра Управления образования г. Казани. Исследования группы были связаны с поиском эффективных форм диагностики и развития одаренных детей и подростков. При этом главное внимание участники конференции уделили вопросам развития одаренных детей и вопросам коррекции, преодоления девиантного (ненормативного) поведения подростков.

На конференции приняло участие более 250 человек, в том числе 30 человек – рабочий актив психологов, педагогов, руководителей образовательных учреждений, прошедших специальное обучение в Институте педагогики и психологии и подготовивших научно-методические и экспериментальные материалы для сборника конференции.

В сборнике и на 6-ти секциях конференции нашли отражение научные и экспериментальные исследования сотрудников Института педагогики и психологии КФУ (В.Л.Виноградов, В.Ф.Габдулхаков, Л.А.Камалова, Л.М.Попов и др.), Управления образования г. Казани и Методического центра управления образования (И.Г.Хадиуллин, В.А.Афонская, Р.И.Шаяхметова, Г.В.Тарасова и др.), приемной комиссии КФУ (С.И.Ионенко, О.В.Рязанова), прокуратуры Республики Татарстан (К.Ф.Амиров), Казанского юридического института МВД России (Ф.К.Зиннуров, С.Н.Миронов, Г.Г.Чанышева), поиски практических психологов и педагогов Республики Татарстан и других регионов России, зарубежных ученых (Jozef Podgorecki, Aleksandra Dąbrowska).

На пленарном заседании конференции выступили доктор исторических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии КФУ А.М.Калимуллин, заместитель начальника Казанского юридического института МВД России, полковник полиции С.Н.Миронов, заместитель директора Института педагогики и психологии В.Л.Виноградов, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой Института педагогики и психологии Л.М.Попов, доктор педагогических наук, профессор Казанского юридического института, подполковник полиции Г.Г.Чанышева, учитель физики лицея № 110 г. Казани Г.В.Егоров, специалист Управления образования г. Казани М.Г.Матвеева, секретарь приемной комиссии КФУ С.И.Ионенко, доктор педагогических наук, профессор Института педагогики и психологии В.Ф.Габдулхаков.

Своеобразие поисков и оригинальность проведенных в течение года исследований, семинаров, конференций разного уровня было связано с тем, что рабочая группа изучала проблемы одаренности в контексте непростых вопросов девиантности современной молодежи.

Поэтому участники конференции пришли к следующим выводам:

1. Вопрос одарённости не может быть рассмотрен без исследования проблемы способностей, поскольку эти понятия очень тесно связаны друг с другом через уровни развития способностей – способность, одарённость, талант, гениальность. При этом категория способностей относится к числу важнейших психологических понятий;

2. Творческие способности и одаренность не должны ассоциироваться только с высокими результатами ЕГЭ или олимпиад: редуцированный характер общения, контролируемый рост ненормативного, отклоняющегося поведения, правонарушений среди учащихся, распространение гиперактивности, заторможенности у детей и подростков спровоцировали обострение девиантности и скрытой одаренности не только в общеобразовательной школе, ссузе или вузе, но и в дошкольных учреждениях и сделали проблему повышения эффективности педагогической системы профилактики девиантного поведения, охватывающую все непрерывное образование, особо значимой. Построение современной педагогической системы, ориентированной на новые средства социально-культурной деятельности, приобретает стратегический характер;

3. Исследование проблем одаренности и девиации как коррелирующих сфер современной социально-культурной деятельности молодежи необходимо прежде всего для организации эффективной профилактики ненормативного поведения, для раскрытия творческого потенциала молодых людей в полезных для общества областях интеллектуальной, нравственной, технологической и другой деятельности;

4. Комплекс мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденной Президентом России, должен естественным образом соответствовать заложенным в ней идеям и принципам с соблюдением всех необходимых условий психологической безопасности. Эти условия предполагают защиту психического здоровья всех детей, подростков и

молодежи, позитивного психологического климата в семье и образовательных учреждениях;

5. Чтобы обеспечить соответствие «Комплекса мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» содержанию утвержденной Президентом Концепции, научным нормам и нормам психологической безопасности, необходимо:

1) использовать более нейтральные и адекватные термины «молодые таланты» и «мотивированные, способные и талантливые дети и молодежь» вместо термина «одаренные дети и молодежь»;

2) исключить термины «отбор и выявление», свидетельствующие о селективной тенденции, потенциально опасной для психического здоровья и равновесия общества; следует говорить не о «выявлении одаренных», а о создании условий для проявления и развития индивидуальных дарований детей и молодежи с предоставлением каждому обучающемуся возможности выбора формы обучения и формы деятельности в зависимости от его склонностей и способностей;

3) включить положения по мерам совершенствования системы школьного образования как естественной среды для проявления и развития способностей детей и подростков; системы дополнительного образования как условия личностной и творческой самореализации детей и молодежи, системы профориентационной работы как основы психолого-педагогической поддержки всех школьников; системы художественного образования как предпосылки развития творческого потенциала детей и подростков;

4) учесть необходимость осторожных формулировок относительно "эффективности методик психолого-педагогической диагностики одаренности" в силу специфики развития детской одаренности и эффекта инверсии в развитии одаренности от детского возраста к возрасту взрослости ("не всякий одаренный ребенок становится одаренным взрослым и, в свою очередь, не всякий одаренный взрослый был в детстве одаренным ребенком"). Научно обоснованные методики диагностики одаренности требуют высокой профессиональной квалификации применяющих их специалистов, а результаты такой диагностики могут использоваться исключительно в целях индивидуального сопровождения развития ребенка, но не в целях "отбора одаренных";

5) исключить мероприятия по "раннему выявлению и развитию одаренности", так как опасность чрезмерно ранней

специализации способностей в определенном виде деятельности является научно доказанным фактом, в то же время необходимо создать условия для поддержки талантливых детей в дошкольных учреждениях: сокращение рабочего времени воспитателя (1,5 ставки на 1 группу, 3 воспитателя на 2 группы) не позволяет даже начать эту работу;

6) необходимо объединить усилия работников Управления образования г. Казани и Министерства образования и науки РТ по организации поездок школьников в различные города России (с целью развития интеллектуальных, творческих, исследовательских способностей детей и подростков); решить вопросы питания, сопровождения детей в дороге, медицинского контроля и т.д.);

7) Роспотребнадзору необходимо пересмотреть требования к оформлению выезда одаренных школьников за пределы субъекта федерации для участия в конкурсах, олимпиадах, конференциях, сделать их простыми и выполнимыми;

8) Министерству образования и науки Республики Татарстан решить вопрос о бюрократизации работы учителя: в школе всё труднее заниматься не только одаренными, но и обычными учениками: отчеты, справки, таблицы, аналитические материалы, журналы и другую документацию до сих пор требуют оформлять и в бумажном, и в электронном форматах;

9) Одобрить опыт проведения республиканских научно-практических конференций для школьников (конференции имени Льва Толстого – в гимназии № 7, имени Завойского – в лицее № 110, Рождественские чтения – в гимназии № 75 и др.);

10) Шире использовать опыт развития творческого потенциала будущих педагогов в КФУ (Приволжский региональный конкурс инновационных идей для системы дошкольного образования, студенческие форумы имени Януша Корчака и др.).

Таким образом, изучение детской одаренности как психического явления изначально актуализировано образовательной практикой. В развитии этой интегральной личностной характеристики образование выступает как один из ведущих факторов. Исследование специфики его воздействия на процесс развития детской одаренности традиционно рассматривается как одна из важнейших задач психологии и педагогики. Психолого-педагогическая теория и образовательная практика, если рассуждать формально, всегда провозглашали задачу заботы о детской одаренности, о раннем выявлении, всемерном развитии детских талантов и способностей, выражали

стремление решать проблемы специального обучения одаренных детей. Но декларируя эти идеи, реальные творцы образовательных систем не всегда были искренни в этом желании. Признавая, что высокий уровень интеллектуально-творческого развития служит естественным гарантом эффективности функционирования механизмов экономического и социального прогресса, они не могли не понимать того, что эти же качества таят в себе и весьма специфическую опасность. Высокий интеллектуально-творческий потенциал — гарантия подлинной личной свободы. Человек с высокоразвитым интеллектуально-творческим потенциалом менее подвержен манипулированию извне, мало пригоден для роли послушного исполнителя. Появление новых тенденций в развитии общества вывело проблему развития детской одаренности в число основных. Этим и объясняется высокий интерес к ней со стороны исследователей и практиков.

### 3.3. Зарубежный опыт развития одаренности

Общие тенденции и направления, по которым ведутся изыскания большинства специалистов в области психологии одаренности<sup>40</sup>, позволяют сделать вывод о том, что на протяжении всего XX века эта проблема фактически была сведена к вопросам психологии интеллекта и креативности. Изучение ее в этом ключе привело к формированию множества подходов, акцентирующих внимание на разных гранях этого психического явления. Среди наиболее крупных можно назвать следующие направления:

- психофизиологическое, ориентированное на изучение корреляционных зависимостей между успешностью решения интеллектуальных задач и показателями функционирования отдельных структур ЦНС (А.Н.Лебедев, В.Д.Небылицин, Р.Стернберг и др.);
- психогенетическое, изучающее генотипические и средовые детерминанты развития интеллекта, креативности и когнитивных функций, это направление ведет свою родословную от Ф.Гальтона и интенсивно разрабатывается в наше время (М.С.Егорова, Т.М.Марютина, Г.Ньюмен, П.Пломин, И.В.Равич-Щербо, В.М.Русалов, Л.Уилерман и др.);
- тестологическое, психометрия интеллекта и когнитивных функций в психологии занимает особое место, от первых тестов

<sup>40</sup> См. Интернет-ресурсы [mbzykov.ru\\_private/tt9\\_999\\_750.php](http://mbzykov.ru_private/tt9_999_750.php)

интеллекта А. Бине и до разработок последнего времени сторонники этого подхода, продолжают разрабатывать эту линию относительно автономно (Г.Айзенк, Р.Амтхауэр, Д.Векслер, Р.Кеттелл, Р.Мейли, Дж.Равен, Л.Термен и др.);

- общепсихологическое, преимущественно ориентированное на изучение мышления и когнитивных функций, рассматриваемых как фундамент одаренности, родоначальниками этого направления, вероятно, следует считать представителей гештальт-психологии (М.Вергеймер, К.Дункер, Л.Секей и др.). В течение XX века эта линия развивалась в зарубежной (Дж. Гилфорд, де Боно Э., Клюге К., Осборн А. и др.) и особенно интенсивно в отечественной психологии (А.В.Брушлинский, Л.Ф.Бурлачук, Л.С.Выготский, О.М.Дьяченко, З.И.Калмыкова, Т.А.Ратанова, С.Л.Рубинштейн, Я.А.Пономарев, О.К.Тихомиров, Н.И.Чуприкова, Д.Б. Эльконин и др.), другая линия в рамках этого направления — изучение одаренности с точки зрения психологии способностей (Э.А.Голубева, В.А.Крутецкий, А.А.Мелик-Пашаев, Б.М.Теплов, Е.М.Торшилова и др.).

- социально-психологическое, данное направление концентрирует собственное внимание на проблемах корреляции интеллектуальных способностей с уровнем аффективного развития, с социальным статусом индивида (А.Г.Асмолов, В.С.Мухина, А.Н.Перре-Клермон, А.Таннебаум, Ф.Уильямс и др.).

В конце XX – начале XXI в. в зарубежных странах работа по развитию одаренных детей закрепляется законодательно и получает реализацию в образовательных стратегиях.

В Бельгии, Греции, Ирландии, Италии, Португалии, Франции, а также в скандинавских странах (Дания, Норвегия, Швеция, Финляндия) одаренные учащиеся не упоминаются в законах о школьном образовании. В этих странах специальные школы и/или учебные программы для одаренных учащихся существуют как частные образовательные инициативы (Италия, Дания, Франция) или как учебные курсы в Центрах развития одаренности при отдельных университетах (например, Ирландия, Португалия).

Наибольшим разнообразием образовательных стратегий выделяется Австрия. Во всех девяти округах страны действуют программы для одаренных учащихся. В них активно используются школьные и внешкольные ресурсы обогащения и ускорения, специализированные классы и школы, летние программы и обширная сеть конкурсов, соревнований, олимпиад.

На уровне государственной программы зафиксирована необходимость в образовании для одаренных детей и специальной подготовки для учителей. Конкретные требования ни к ее содержанию, формам, ни к подготовке педагогических кадров в официальном документе не прописаны.

Соответственно, каждая школа идет своим путем в организации обучения этой категории учащихся. Сертификат о подготовке учителей желателен, но необязателен. С 1996 года учителя обучаются по программе, предлагаемой Европейским Советом по высоким способностям (ECHA Diploma).

К настоящему времени во всех педагогических университетах Австрии появились собственные программы подготовки учителей для обучения одаренных учащихся.

Подобная ситуация характерна для немецкоговорящих кантонов Швейцарии<sup>41</sup>.

В Великобритании<sup>42</sup> накоплен богатый практический опыт работы с одаренными детьми, в которой принимают участие Министерство образования Великобритании, многие университеты и колледжи, общественные организации. В стране функционирует Национальная Ассоциация содействия одаренным детям, с 1982 года выпускается специальный журнал «Обучение одаренных в мире» (Gifted Educational International).

В английской педагогике особо выделяется такой вид одаренности, как творческая одаренность (или творческое продуктивное мышление). Британские специалисты полагают, что «творчество (креативность) является важным элементом всех видов одаренности, и они не могут быть представлены отдельно от творческого компонента».

В школах Англии существует дифференциация обучения двух видов: внутренняя и внешняя. При грамотном сочетании они обеспечивают высокую эффективность учебного процесса. Внешняя дифференциация выражается в разнообразии

---

<sup>41</sup> Соломонова, С.А. Швейцарская Конституция: Историко-правовой аспект. // Автореферат дисс. ... кандидата юридических наук: 12.00.01 - Теория и история права и государства, история учений о праве и государстве /С.А.Соломонова; - СПб., 2007. - 22 с.

<sup>42</sup> Гоуга, О.А. Колледж в современной системе профессионального образования Великобритании: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Гоуга Ольга Алексеевна; [Марийс. гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской]. - Йошкар-Ола: 2003. - 26 с.; Михалева, Г.В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании в XX – начале XXI вв.: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки). // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. - Ростов-на-Дону, 2012. – 20 с.

специфических форм организации учебного процесса, основными из которых являются: 1) распределение учащихся по потокам по уровням их способностей на основе результатов тестов, собеседований; 2) распределение учащихся на определенном этапе обучения по их склонностям к тому или иному циклу учебных дисциплин; внутри таких групп может существовать распределение обучающихся определенного уровня способностей по более мелким временным группам для совместного изучения той или иной дисциплины; 3) обучение в группах «смешанных» способностей.

Сущность внутренней дифференциации заключается в том, что учащиеся в соответствии с преобладающими у них способами познавательной деятельности и на основании академических успехов по отдельным дисциплинам могут быть объединены во временные учебные группы.

Анализ проведения внешней и внутренней дифференциации показывает, что она может способствовать усилению познавательной активности учащихся, повышает их взаимоконтроль и ответственность не только перед учителями и товарищами по учебной группе, но и перед всеми одноклассниками, позволяет варьировать самостоятельную работу с элементами взаимообучения. При такой организации учебного процесса работа учителя направлена на творческую поддержку учащихся. Он поощряет общение и взаимодействие, особенно в форме совместных исследований, дискуссий, обмена опытом. От ученика же требуется интеллектуальная работа, где каждый может проявить свои индивидуальные способности.

С целью обеспечения учебных потребностей одаренных детей используются следующие формы обучения:

«Бендинг» (*banding* – деление на ленты, полосы). Эта форма основана на распределении всех учащихся данной возрастной группы в зависимости от уровня интеллекта на три широкие «полосы».

После окончания начальной школы 25% учащихся переводятся в верхнюю полосу (*top band*), 50% в среднюю полосу (*middle band*) и 25% в нижнюю полосу (*bottom band*). С одной стороны, это шаг к лучшему обеспечению учебных потребностей всех учащихся, но, с другой стороны, обучение в полосе ориентируется на среднего учащегося, а потребности высокоодаренных детей, которых всего 2-3 % в возрастной группе, удовлетворяются не полностью. Исследования ученых показали отрицательное влияние этого вида группирования в социальном плане, так как его следствием является



«навешивание ярлыков», играющее в определенной степени роль «самоподтверждающего пророчества», когда дети более высокого уровня способностей, помещенные в не соответствующую их способностям группу, учатся хуже, чем действительно могут. Перевод учащихся в другую группу встречается довольно редко<sup>43</sup>.

1. «Стриминг» (*streaming* – деление на потоки) – метод группирования по способностям, при котором образуется много разных потоков, что создает возможность делать группы более однородными, чем при делении на «полосы». «Стриминг» начинает применяться в средней школе на втором-третьем году обучения. Считается, что здесь меньше «навешивания ярлыков», так как нет жесткого деления на три группы. Однако одаренные дети не всегда могут найти место в этой системе, поэтому в отдельных школах для них создаются специальные потоки (*express stream*), где вводятся дополнительные предметы, тем самым обеспечивается более высокий темп обучения.

2. «Сеттинг» (*setting* – деление на сеты, группы) предполагает группировку детей в процессе обучения по отдельным предметам на основе успеваемости. Один и тот же учащийся может быть в первом сете по естествознанию и в последнем – по математике. Педагоги считают, что «сеттинг» имеет значительные преимущества по сравнению с другими организационными формами обучения. Во-первых, занятия с однородным по составу классом позволяют учителю определять содержание, формы и методы обучения, согласно уровням способностей учащихся, соизмерять степень сложности учебного материала с уровнем подготовки каждого школьника. Это в значительной степени способствует повышению мотивации к обучению и росту показателей успеваемости. Во-вторых, однородный состав учащихся стимулирует каждого из них к повышению индивидуальных показателей успеваемости, дает возможность сравнивать свои собственные успехи с успехами столь же способных школьников. В-третьих, одаренные дети, способности которых проявляются не во всех предметах, имеют условия для развития своего потенциала. Эта форма обучения является более справедливой в социальном плане, поскольку основана на различии интеллектуальных возможностей.

«Сеттинг» является наиболее гибкой формой обучения, поскольку по результатам успеваемости в конце триместра учащийся может быть переведен в другой сет. Таким образом,

<sup>43</sup> См. Интернет-ресурсы [mbzykov.ru\\_private/tt9\\_999\\_750.php](http://mbzykov.ru_private/tt9_999_750.php)

меньше возможности образования жестких рамок обучения, когда определение способностей в раннем возрасте (а тестирование начинается в 7 лет) может привести одаренных детей из семей с низким социально-экономическим статусом на уровень для менее способных.

«Сеттинг» дает возможность раскрытия способностей всех детей, кроме того, продолжает сохраняться коллектив класса, так как на некоторых уроках учащиеся работают в группах «смешанных способностей». Основным направлением повышения эффективности обучения в таких группах является применение различных средств индивидуального обучения, а также работа в группе бригады учителей.

Широко применяется план индивидуализированного обучения по математике «SMILE» (Secondary Mathematics Individualised Learning Experiment). Эта система была создана, чтобы предоставить каждому учащемуся возможность добиваться максимальных результатов в соответствии со способностями в свойственном ему темпе. Каждый школьник прорабатывает в рамках программы примерно 1300 индивидуальных карт, содержащих обширный материал. На экзамене от 30 до 50% оценок исходит из уровня работы учащегося во время прохождения курса.

К числу распространенных организационных форм и методов обучения одаренных детей относится и неградуированная школа (ungraded school) в системе альтернативного образования, которая приобрела популярность в связи с принятым в педагогике курсом на индивидуализацию обучения. Неградуированная система чаще всего применяется в первые три года обучения, хотя имеются школы, где она существует все 6 лет. Программа обучения разделена на 8–12 уровней (levels). Учащиеся занимаются самостоятельно в небольших группах, формирующихся из детей с одинаковыми способностями. К следующему уровню школьники переходят, как только закончат программу предыдущего, не ожидая других учеников. Таким образом, часть детей может завершить программу трех лет за 2 года и перейти к промежуточному циклу начальной школы (4, 5, 6-й годы обучения), в некоторых случаях также неградуированному. Для других учащихся продвижение по уровням может занять 4 года и более.

Неградуированная школа повлекла за собой многие изменения вплоть до архитектурных перемен в школьном строительстве. Сегодня в трети всех элементарных школ практикуется обучение бригадами учителей – нововведение,

которое первоначально предназначалось для средней школы и породило «школу без стен». Его суть состоит в том, что двое или более учителей, работающих с детьми начальных классов, образуют бригаду во главе со старшим учителем, или бригадиром. Совместно планируя работу, они организуют ее следующим образом: часть занятий проходит в больших группах, когда собираются все учащиеся, часть – в малых (по 10–12 человек, сгруппированных по способностям). Одновременно учителя следят за самостоятельной работой детей.

В ряде школ применяется «двойной план» (dual progress plan), согласно которому учебные предметы элементарной школы делятся на две группы: «первой необходимости» и «элективные». После 3-го класса учащиеся проводят половину дня с одним учителем, изучая предметы первой группы – язык, обществоведение, физкультуру. Вторая половина дня посвящается элективным предметам, к числу которых относятся математика, естествознание, иностранный язык, искусство, музыка. Здесь каждый ученик работает по индивидуальной программе с учителями.

Педагогом S.L. Berger предложены руководящие принципы, которые играют решающую роль в общении одаренного ученика с наставником: 1) определить, в чем конкретно нуждается ученик; 2) решить с учеником, действительно ли он нуждается в наставнике; 3) объяснить ребенку, что взаимоотношения с наставником предполагает тесные долговременные контакты и личностный рост; 4) выявить несколько кандидатур наставников, чтобы иметь возможность выбора; 5) выяснить, обладает ли наставник необходимым количеством времени и заинтересован ли в проведении такого рода работы, а также согласуется ли стиль работы специалиста с тем, к чему привык ученик, готов ли он поделиться своими навыками работы; 6) подготовить учащегося к работе с наставником, убедиться, что он понимает цель таких взаимоотношений, их пользу и, может быть, недостатки, а также осознает права и ответственность, которые они налагают.

В американской педагогике уделяется большое внимание работе с одаренными детьми: достигнуты позитивные результаты в области диагностического тестирования, разработки методики обучения одаренных школьников, подготовки и повышения квалификации всех специалистов, ответственных за

функционирование специальных программ для талантливых учащихся<sup>44</sup>.

Выделилось несколько направлений в отборе организационных форм обучения одаренных детей в США: обучение школьников, добившихся значительных успехов, в рамках обычного класса, но по индивидуальным программам; создание для одаренных детей специальных классов в структуре обычной школы; организация специальных школ.

Активно развивается институт наставничества. Взаимоотношения с наставником дают возможность одаренным молодым людям разрешить такие проблемы, как планирование будущей карьеры, развитие способности к выявлению приоритетов и к постановке долгосрочных целей. Наставник выступает как советник, консультант, является моделью поведения для ученика, при необходимости играет роль критика, если это может облегчить достижение учеником поставленных целей.

Менторство как особая форма работы с одаренными детьми уже в течение длительного времени используется на Западе. Неудивительно, что в ряде стран Европы, а также в США менторов готовят в рамках системы профессионального педагогического образования. Менторство осуществляется в нескольких видах: менторы могут привлекаться периодически к работе с группой или отдельными выдающимися учениками для того, чтобы расширить их знания о мире профессий и специальностей, либо они могут систематически работать с малой группой или одним учащимся над проектом на протяжении какого-то времени. Классический вид менторства связан с историческим пониманием этого термина наставник, советчик, тот, кем учащийся восхищается, кому стремится подражать, кто оказывает влияние на его жизнь.

Менторство приводит к учению с увлечением и дает школьникам не только знания и умения. Оно способствует формированию положительного образа «Я» и адекватной самооценки, развитию способностей к лидерству и умений социального взаимодействия, помогает устанавливать длительные дружеские отношения со сверстниками и благоприятствует творческим достижениям. Важнейшая особенность менторства, отвечающая одной из важных

---

<sup>44</sup> Тищенко, Е.Г. Развитие системного обучения одаренных учащихся в общеобразовательной школе США. // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - М., 1993. – 22 с.

потребностей одаренных детей, возможность преодолеть разрыв между классной комнатой и окружающим миром, принять участие в реальной жизни не дожидаясь окончания школы.

В настоящее время в начальной школе используются: независимое обучение (*independent study*), в ходе которого учащийся сам выбирает учебный материал и способ его изучения; учитель представляет материал и является консультантом; самоуправляемое изучение (*selfdirected study*), когда конкретные цели и учебный материал предлагаются учителем, способ его усвоения выбирает сам ученик; нацеленная на учащегося программа (*learnecentered program*): школьник может выбрать учебный материал и время его изучения; способ усвоения определяется учителем.

В современных программах для одаренных учащихся главное место отводится исследовательской деятельности. Интересной формой работы с одаренными детьми является организация занятий в центрах при музеях, галереях, а также в специальных исследовательских центрах.

Особое значение в образовании одаренных детей в США играют информационные технологии: наряду с совершенствованием навыков работы на компьютере они повышают мотивацию обучаемых, способствуют их самообразованию, развитию познавательной сферы личности.

Содержание образования структурируется по нескольким уровням, на которых школьники обучаются в зависимости от способностей и успеваемости. Одаренные дети получают возможность работать на самом высоком уровне. Уровневая дифференциация дополняется профильной, что намного повышает эффективность обучения талантливых детей.

Преподавание основных предметов по методу уровневой и профильной дифференциации осуществляется с помощью разнообразных форм внутришкольного группирования учащихся, обобщенный опыт применения которых может представлять определенный интерес для российских педагогов. В частности, мобильное, гибкое внутриклассное группирование создает благоприятные условия для обучения детей со способностями разного уровня.

Комитет по учебным программам ведущего Института обучения в США<sup>45</sup> разработал семь принципов дифференциации

---

<sup>45</sup> Топорков, Д.С. Проблема преемственности стратегических целей США в отношении Советского Союза и обновляющейся России. // Автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. - Нижний Новгород, 2003. – 23 с.

учебного плана, отражающих особенности содержания учебных программ, на основе которых ведется работа с одаренными учащимися:

1. Содержание учебной программы должно сосредоточивать в себе тщательно выработанное, комплексное и глубокое изучение основных идей, проблем и тем.

2. Учебная программа должна осуществлять применение навыков продуктивного мышления, чтобы дать школьникам возможность переосмыслить уже имеющиеся знания и генерировать новые.

3. Учебная программа должна давать учащимся возможность исследовать постоянно изменяющийся поток информации.

4. Программа должна способствовать подбору и использованию соответствующих ресурсов для обучения одаренных детей.

5. Программа должна способствовать самоуправлению учебным процессом со стороны школьников и их саморазвитию.

6. Программа должна обеспечивать развитие понимания учащимися своего внутреннего мира, а также природы межличностных отношений, социальных взаимоотношений,

7. Оценка учебной программы должна вестись в соответствии с уже установленными принципами, необходимо учитывать более высокий уровень мышления одаренных детей, их способность к творчеству и значительные успехи при выполнении заданий и в результатах деятельности.

В школах США часто применяется обучение в группах «смешанных способностей». Вводятся формы обучения в группах гомогенных способностей, которые создают более благоприятные условия для обучения одаренных детей. При этом, особые преимущества дает деление по успеваемости по отдельным предметам, т. е. обучение в «сетях».

Основным направлением повышения эффективности обучения в группах «смешанных способностей» в американской школе является применение различных средств индивидуального обучения, а также работа в группе бригады учителей. Широко применяется план индивидуализированного обучения по математике "SMILE" (Secondary Mathematics Individualised Learning Experiment). Эта система была создана, чтобы дать возможность каждому ребенку добиваться максимального прогресса в соответствии со способностями в собственном ему темпе. Она дает учителю большие возможности управления обучением одаренных детей. "SMILE" применяется во многих

штатах около двух десятилетий. После введения единого содержания образования началась активная работа по усовершенствованию "SMILE". Вводятся дополнительные темы, материал структурируется в учебные пакеты разного уровня трудности. В этой работе активное участие принимают и школьные учителя

Каждый школьник прорабатывает по программе примерно 1300 индивидуальных карт, содержащих обширный материал. На экзамене от 30 до 50% оценок исходит из уровня работы учащегося во время прохождения курса "SMILE". Многие школы используют эту систему, видя ее преимущества перед старым проектом "SMP" (School Mathematics Project) и другими. Аналогичные индивидуализированные планы обучения широко применяются и по другим предметам программы.

По критериям американской программы «Astor» учитель, работающий с одаренными детьми, должен отвечать следующим требованиям:

- быть доброжелательным и чутким;
- разбираться в особенностях психологии одаренных детей, чувствовать их потребности и интересы;
- иметь высокий уровень интеллектуального развития;
- иметь широкий круг интересов и умений;
- иметь помимо педагогического еще какое-либо образование;
- быть готовым к выполнению самых различных обязанностей, связанных с обучением одаренных детей;
- иметь живой и активный характер;
- обладать чувством юмора (но без склонности к сарказму);
- проявлять гибкость, быть готовым к пересмотру своих взглядов и постоянному самосовершенствованию;
- иметь творческое, возможно, нетрадиционное личное мировоззрение;
- обладать хорошим здоровьем и жизнестойкостью;
- иметь специальную послевузовскую подготовку по работе с одаренными детьми и быть готовым к дальнейшему приобретению специальных знаний.

Образование в Германии — это прерогатива правительств Земель. Как правило, образование находится в ведении земельных министров культуры. На федеральном уровне образование координируется Конференцией земельных министров культуры. Действующая в Германии система образования, по мнению многих специалистов, работающих с особо одаренными детьми, приводит к катастрофическим

последствиям для развития ребенка. По статистике, 2% детей Германии обладают коэффициентом интеллекта свыше 130, ещё 7% имеют IQ выше среднего в пределах 120-130 пунктов. В общей сложности это почти 1 млн 300 тысяч детей с высоким интеллектом и повышенными образовательными потребностями.

Одаренных детей выявляют в 10-12-летнем возрасте с помощью специальных методик. Здесь распространено сегментирование одаренных учащихся в отдельные группы путем ранней специализации в гимназиях.

Например, в берлинской Anna-Lindh-Schule уже учатся около 80 «надежд европейской экономики». Наиболее подготовленные ученики формируют команду экспертов и раз в неделю сами читают лекции одноклассникам: кто-то силен в математике, кто-то готов рассуждать на университетском уровне о ядерной физике или биологии.

Большой популярностью в Германии <sup>46</sup> пользуются так называемые «каникулярные академии» для одаренных учащихся.

Под влиянием американской программы для одаренных учащихся старших классов (CTY) в 1988 году в Германии была разработана летняя программа, которая получила название «Немецкая школьная академия» (Deutsche Schüler Akademie). Эта программа дает возможность одаренным учащимся 16-19 лет заполнить критический период между старшими классами и университетом учебными курсами высокого уровня. В течение нескольких лет после открытия Академия превратилась в уникальную по своему уровню программу для одаренной молодежи. Она получила правительственную поддержку, что позволило родителям оплачивать только треть всех расходов, а учащимся из семей с низким достатком учиться в ней бесплатно. Каждое лето в программе участвуют 90 высокоодаренных детей из всех земель Германии, которые отбираются на основе рекомендаций учителей своих школ либо достижений в различных конкурсах, олимпиадах по предметам.

В течение 16-ти дней они занимаются по одной из шести академических дисциплин под руководством

---

<sup>46</sup> Саигова, Д.А. Проблемы педагогического образования в современной Германии 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – М., 2005. – 23 с.; Иванова, Н.В. Основные направления развития содержания общего среднего образования в Германии: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика / Иванова Н.В.; [Волгогр. гос. пед. ун-т]. - Волгоград: 2001. - 22 с.; Игнатова, А.Ю. Ценностные ориентиры в системе образования Германии (конец XX – начал XXI вв.). // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук.. – Рязань, 2012. - 21 с.



высококвалифицированных специалистов в этих областях. Например, летом 2009 г. предлагались такие учебные курсы: «Гиперболическая геометрия»; «Молекулярная генетика»; «Оспа, чума и полиомиелит» (биология и социология инфекционных заболеваний); «Ощущение и чувствительность» (неврология); «Пожилые и молодые – согласие или конфликт?» (проблема взаимоотношений поколений в обществе); «Музыка в кинофильмах».

Главной целью Академии является создание атмосферы интеллектуального и социального вызова для наилучшего развития способностей детей и их общения со сверстниками, обладающими таким же высоким потенциалом и мотивацией. Важнейшими задачами Академии являются: развитие и совершенствование умений приобретать знания; развитие междисциплинарного мышления, исследовательских умений и умений самостоятельной работы; создание условий для интеллектуальной деятельности на пределе возможностей; улучшение техники устной и письменной презентаций; приобретение опыта совместной работы; предоставление ролевых моделей через общение с высококвалифицированными преподавателями и учеными; предоставление возможности общения со способными, мотивированными сверстниками и сверстницами для создания длительных дружеских отношений и укрепления принятия себя как ценного и нормального члена сообщества; оказание помощи в принятии решений по выбору профессионального пути; стимуляция осознания того, что исключительные способности несут в себе обязательство использовать их на благо общества через ответственное лидерство.

В 2000 году во Франкфурте был открыт Центр для одаренных детей (Hochbegabtenzentrum der Stadt Frankfurt am Main), призванный помочь детям и подросткам с выдающимися способностями, а также их родителям, воспитателям и учителям. В задачи Центра одаренных детей входит: информирование родителей о способах и результатах диагностики одаренности, о возможностях развития детей, о контактах с другими учреждениями; организация открытых лекций и семинаров на тему детской одаренности для родителей и педагогов; организация мероприятий и курсов для одаренных детей и подростков различного возраста в учебное и внеучебное время; консультации школьных преподавателей; предоставление специальной литературы для педагогов и родителей.

Интересен опыт Австралии по совместной деятельности правительства, научных учреждений и школ в работе с одаренными детьми. В недавнем прошлом в Австралии, как и в России, основное внимание было сфокусировано на среднем и старшем школьном возрасте. Считалось, что природный ум гарантирует успех одаренному ребенку в первые годы обучения.

Бейкер Колледж – независимая частная школа, в которой учатся дети с 3-го по 12-й класс. Особенностью этой школы является стремление к интеграции усилий специалистов высшей школы, учителей и родителей. Так, в Бейкер Колледже были организованы первые творческие мастерские для учителей и межшкольных кластер-групп для учащихся начальной школы.

На заседаниях творческих мастерских обсуждаются такие проблемы: «Что отличает одаренного ребенка?»; «Программа обучения»; «Принципы ускорения»; «Роль семьи»; «Трудности одаренного ребенка»; «Нравственное воспитание»; «Потребности одаренного ребенка»; «Внешняя экспертиза».

Организируются математические и гуманитарные кластер-группы, в которых по два часа в течение пяти недель занимаются дети из разных школ. Каждое прошедшее занятие обсуждается на заседаниях творческих мастерских, что позволяет выстроить дальнейшую стратегию.

Результатом работы творческих мастерских стали образовательные проекты, в частности, государственный проект «Единорог», имеющий целью улучшение доступа к образованию для одаренных детей из бедных семей, семей иммигрантов, плохо знающих язык, для детей с ограниченными возможностями путем создания маленьких межшкольных групп «Завиток», где преподаватели работают с детьми с учетом их первоначальных знаний, индивидуальных особенностей и способов восприятия.

Работа творческих мастерских и кластер-групп имела положительный резонанс, подобные группы стали организовываться в Сиднее и за его пределами.

Проект «Выбор пути» получил государственный грант. В основе его лежит идея взаимодействия семьи, дошкольного учреждения и школы в создании определенного окружения для талантливого ребенка.

Этот проект ставит следующие задачи: выявление одаренных детей; осуществление поддержки дома; профессиональная подготовка учителя; использование теоретических разработок ученых.

В Австралии<sup>47</sup> нет понятия «воспитание», а есть понятие «pastoral care», подразумевающее заботу, внимание к индивидууму. Учитывая тот факт, что одаренные дети наиболее индивидуальны по своей психике и своему потенциалу, чувствительны к несправедливости и непостоянству в действиях взрослых, к ним нежелательно применять методы воспитания и обучения, рассчитанные на группы людей. Отношение к этим детям должно быть очень бережным.

В 80-е годы XX в. австралийские исследователи заинтересовались соотношением между нравственным потенциалом ребенка и одаренностью. До этого времени нравственное воспитание не находилось в фокусе пристального внимания школьного куррикулума (учебный план, программа), так как ассоциировалось с религиозным, играющим второстепенную роль в школьной жизни. Но нравственное воспитание помогает людям находить свою идентичность и место в мире, опыт в отношениях с другими людьми и жизненно необходимо для всех детей, но особенно для детей одаренных. Если для обычного ребенка нормы нравственности являются естественными и, как правило, не требуют логического обоснования, то для талантливых детей эти нормы нуждаются в логическом обосновании; такие дети гораздо болезненнее переживают отступление от них.

Проблема нравственности для одаренных людей – очень сложная, требующая специального изучения независимо от принадлежности к той или иной стране. Австралийские ученые видят свою задачу в нравственном совершенствовании одаренных детей, в необходимости развивать у них качества руководителя, так как современный мир остро нуждается в лидерах с высоким уровнем нравственности. Одаренный ребенок – это не только гордость родителей, это интеллектуальный потенциал государства.

По мнению А.В.Переверзева<sup>48</sup>, концепции одарённости, реализуемые и развиваемые в австралийском образовании,

---

<sup>47</sup> Крюков, А.А. Особенности современного экономического развития Австралии. Специальность 08.00.14 – Мировая экономика. // Автореф. дисс. ... кандидата экономических наук. – М., 2012. – 22 с.; Волкова, А.А. Традиции и инновации в развитии школьного образования Австралии // Дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования – Новосибирск, 2004. 187 с.

<sup>48</sup> Переверзев, А.В. Работа с одарёнными учащимися в государственной системе образования Австралии. // Дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. – Курск, 2006. – 238 с.

основаны на разработках западноевропейских и американских исследователей - на теории интеллекта, творческого потенциала и одарённости Гальтона, Терстоуна, Кэттелла, Кэрролла, а также на теории многофакторных склонностей, способностей и талантов (Стернберг, Ганье, Гарднер).

Подходы к выявлению одарённых детей в государственной системе образования Австралии нацелены на выявление максимального количества детей с признаками одарённости из разных социальных и этнических групп населения. С этой целью выявление осуществляется в контексте обучения и воспитания учащихся, их психологической и социально-педагогической поддержки. Основой выявления одарённости выступает создание условий для интеллектуального и личностного роста детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования, способствующих развитию успешности и самоуважения детей, проявлению и культивированию их способностей.

Методика определения одарённых включает наблюдение родителей и педагогов, собеседование, экспертные оценки, рефлексию и самоидентификацию, нейтральные в национально-культурном отношении тесты умственного развития, а также тесты успеваемости. Первичная идентификация одарённых сопровождается корректировкой действующих основных и дополнительных образовательных программ, проектированием новых программ.

Работа с одарёнными учащимися в государственных образовательных учреждениях Австралии реализуется: а) в рамках различных организационных структур, предусматривающих формирование групп одарённых учащихся в общеобразовательной школе, организацию как частично селективного обучения ("фокусированные" классы), так и полностью селективных школ для одарённых; б) посредством дифференцирования содержательного, процессуального (методы и формы), результативного, средового компонентов образовательных программ в направлении их обогащения, расширения, ускорения и уплотнения.

Планы перспективного развития образования одарённых детей, принятые штатами и территориями Австралии, предусматривают дальнейшее совершенствование поддержки одарённых. Существующие между образовательными учреждениями штатов и территорий Австралии различия в действующих и перспективных подходах к поддержке одарённых

обусловлены децентрализацией систем образования и разницей в концептуальных основах.

Основными механизмами, обеспечивающими образовательную поддержку одарённых учащихся в Австралии, выступают: подготовка в университетах квалифицированных педагогических кадров по программам образования одарённых учащихся и переподготовка практикующих педагогов-координаторов по работе с одарёнными школьниками; разработка нормативно-правовых актов, закрепляющих необходимость специальной образовательной поддержки одарённых детей и регламентирующих соответствующие обязанности администрации и педагогов образовательных учреждений; программно-методическое обеспечение обучения, воспитания и развития одарённых школьников в системах общего и дополнительного образования; централизованное материально-финансовое подкрепление важнейших компонентов работы с одарёнными детьми; систематический мониторинг результатов работы, ориентированный на выявление успешности удовлетворения образовательных потребностей одарённых и талантливых школьников.

Становление целостной системы образовательной поддержки одарённых детей осложняют следующие группы проблем: научно-методические, обусловленные множеством противоречивых теоретических подходов и отсутствием общенациональной программы работы с одарёнными детьми; кадровые, обусловленные недостаточностью специализированной подготовки педагогов, профессионально и личностно подготовленных к работе с одарёнными детьми; организационные, связанные с бессистемностью мероприятий по идентификации и образованию одарённых; психолого-педагогические, определяемые сложностью работы с разными категориями одарённых детей, включая детей из удалённых районов, и необходимостью достоверного выявления таких детей.

Интересен опыт Китая<sup>49</sup>. Основой «китайского чуда», безусловно, являются значительные успехи этой страны в

---

<sup>49</sup>Цзян Сяоянь. Основные тенденции модернизации систем профессионального образования в Китае и России : (сравнительный анализ): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.01 Общ. педагогика, история педагогики и образования / Цзян Сяоянь; [Ин-т педагогики и психологии проф. образования]. - Казань: 2009. - 18 с.; Монастырева, О.В. Методы продвижения образа страны в практике "Международного радио Китая": функциональные и творческие характеристики вещания на русском языке : дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.10 /

области образования. Китай добился всеобщей грамотности и создал систему образования, оказывающую влияние на большинство сопредельных стран.

Система образования в КНР<sup>50</sup>, как и везде, включает начальную (1–6 класс), основную (7–9 класс) и полную (10–12 класс) среднюю школы, а также высшее и среднее специальное образование. В Китае насчитывается около миллиона учебных заведений разных ступеней и профилей. Законы Китая дают право на получение образования каждому человеку, в том числе представителям национальных меньшинств, детям, женщинам и инвалидам.

Китайское правительство придает особое значение распространению базисного образования. После обнародования в 1986 году «Закона КНР об обязательном образовании» в большинстве районов страны было введено обязательное начальное обучение. В крупных городах и некоторых экономически развитых районах введено обязательное среднее (основное) образование первой ступени. Приблизительно 73% подростков поступают в среднюю школу первой ступени, а 44,1% ее выпускников продолжают свое дальнейшее образование.

Одаренные дети и молодые люди в Китае, как правило, пользуются различными льготами при продвижении по образовательной «лестнице» – к их услугам государственные стипендии, субсидии предприятий, организаций и т.п.

В Китае нет специальных школ для одаренных детей, однако широко используются те возможности, которые открывает для средней школы близость университетских центров. При каждом университете существуют школы, обеспеченные университетскими кадрами и дающие образование повышенного уровня.

Кроме того в Китае создана иерархическая система школ: во всех провинциях, городах выделяется несколько лучших школ, среди них самая лучшая – «супершкола». Эти образовательные учреждения (их несколько на весь Китай) получают наибольшую государственную поддержку и, главное, – право конкурсного отбора. Они приглашают лучших преподавателей из разных

---

О.В.Монастырева; Урал. федер. ун-т имени первого Президента России Б.Н.Ельцина. — Благовещенск, 2011. — 202 с.; Сяоган Хэ. Становление и развитие системы высшего профессионально-технического образования в Китае (1980 - начало 2000 г.): автореферат докторской дисс. 13.00.01 Общ. педагогика, история педагогики и образования. - М., 2004. - 22 с.

<sup>50</sup>Мэн Сяоянь. Образование в Китае. // Формирование творческих способностей учащихся. – М., 2012. – С. 23-24.

стран. Это элитные заведения, где учатся не только китайцы, но и граждане США, Англии, Австралии, Канады и других стран. Обучение платное (5–10 тыс. \$), но дело стоит того и желающих больше, чем мест.

Примером такой школы является Shanghai High school, одна из старейших школ в Китае. Шанхайская школа была основана в 1865 году. В 1993 году было образовано международное отделение этой школы, а в 1995 году на базе этой школы создан бакалавриат. Школа производит неизгладимое впечатление: она находится в огромном по размеру кампусе с замечательным парком и полным комплектом спортивных сооружений.

В школе есть цифровые лаборатории по биологии, экологии, химии, физике, при проведении лабораторных исследований используются нано-технологии. Кабинеты рассчитаны на 40 учащихся (против обычных для Китая 60–62). Китайские ученики учатся в Шанхайской школе в 10–12 классе, а иностранные ученики с 9 лет, то есть с 4-го класса.

Всего в школе 3200 учеников, из них 1200 китайцев, и две тысячи иностранцев. Для них построены отдельные корпуса. Всего два профиля специализации – точные и химико-биологические науки. Специализация длится один год, в 12-м классе.

С учениками работает три группы специалистов – университетские ученые, педагоги, психологи. Педагогическая нагрузка составляет 18 часов, в то время как в обычной школе – 12 часов. 20 % выпускников едут учиться за границу, в престижные университеты США. Все образование в Шанхайской школе платное. Преподавание в школе осуществляется на английском языке.

В школе есть музей, материалы которого рассказывают о выпускниках. Среди них немало видных государственных деятелей, ученых – людей, которыми гордится страна. Вместе с тем многие выпускники школы поступают в престижные университеты в других странах, и это тоже предмет гордости школы.

Особую роль играет ЕГЭ. В Китае он проводится с 1-го класса. По результатам единого экзамена проводится «микширование» групп внутри классов: выделяются «элитная» и «слабая» группы, а в старших классах – группы, склонные к специализации в тех или иных областях. Это деление на группы позволяет выявлять наиболее талантливых детей, которые продолжают обучение в «супершколах». В старших классах во всех школах – 40-часовая рабочая неделя (8 уроков ежедневно).

ЕГЭ позволяет также отделить тех, кто достаточно успешен для обучения в старшей школе. Те, кто после 9-го класса не набрал достаточно баллов для поступления в старшую школу, получают возможность сделать это еще раз после службы в армии.

Особую роль в работе с одаренными детьми играет дополнительное образование. При каждой школе создаются кружки, позволяющие развивать различные типы одаренности.

Несмотря на то, что китайское образование пока уступает по качеству образованию лучших мировых образовательных центров, все больше хороших студентов едут туда. А ведь не секрет, что рейтинг университета определяется не только уровнем профессуры, но и качеством подготовки студентов. И в этом тактика, выбранная КНР, уже дает свои плоды. Уровень китайских вузов все выше, что поднимает престиж страны. Немало способствуют этому и регулярные победы китайских школьников на международных олимпиадах.

О том, что от образования зависит твоё будущее и будущее всей страны, в Корее <sup>51</sup> знает каждый. Страна тратит на образование до 10 % ВВП. Это один из самых высоких показателей в мире. Но и сами граждане Республики Корея не жалеют денег на образование. Заметим, что это вообще характерно для стран Юго-Восточной Азии. Детям, особенно одаренным, здесь уделяют большое внимание и стараются всячески развивать их таланты.

В числе основных направлений работы с одаренными детьми создание специальных школ и развитие системы дополнительного образования.

Создана «супершкола» для одаренных детей в городе Бусане (второй после Сеула по численности город республики Корея, крупнейший порт и образовательный центр). Школа получила название «Bussan Science Academy», а с 2006 года – «Korean Science Academy», что подчеркивает ее национальное значение. Школа совершенно не похожа на китайские «супершколы». Прежде всего, она не привязана жестко к университету, но сама по себе выполняет функции «детского университета». В школе отбатываются методы обучения и работы с талантливыми

---

<sup>51</sup> Ли Кю Хен. Управление развитием высшего образования в Корее: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рос. ун-т им. А.И.Герцена, 1998. – 21 с.; Янг Хун Джин. Образование в республике Корея: статус, программы и методика обучения науке о Земле: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Каф. физ. географии и геологии, 2000. – 22 с.



учащимися. В связке со школой работает Institute For Gifted Education & Promotion, который занимается анализом работы с одаренными детьми во всем мире.

Институт организует 4 международных программы подготовки учителей города Бусана: в США, в Израиле, в России и в Сингапуре. С точки зрения корейских ученых, опыт этих стран в работе с одаренными детьми наиболее интересен. Институт занимается повышением квалификации всех учителей города Бусан, работающих с одаренными детьми. Результаты всех курсов регулярно анализируются и публикуются в виде брошюр с фотографиями. Все участники курсов принимают участие в рефлексии. Эффективность курсов оценивается именно по результатам рефлексии учителей.

В «Korean Science Academy» только старшие классы. Это High School. Основное направление – математика и естественные науки. Все ученики имеют возможность проживания в школе и находятся на полном государственном обеспечении. По некоторым данным, конкурс в школу в последние годы вырос со 150 до 300 человек на одно место. Выпускники освобождены от ЕГЭ, могут поступать в любой университет без экзаменов.

Но главное – система преподавания в школе. Преподавание ведется на английском языке, учителя приглашаются со всего Света. Оплата труда – высокая, на уровне профессорского состава университетов. Учителю поставляется любое лабораторное оборудование, что создает уникальные возможности для экспериментальной работы. Учебники, в основном, американские. Несмотря на то что «Korean Science Academy» – молодая школа, она уже очень известна в мире, особенно в странах Азиатско-Тихоокеанского региона. Ее ученики участвуют во всех крупных конференциях исследовательских работ школьников.

В Республике Корея введено обязательное дополнительное образование по выбору родителей и детей. Во второй половине дня дети обязаны учиться в заведениях дополнительного образования. Считается, что в этих учреждениях происходит развитие ребенка, именно здесь лучшие и необходимые условия для выявления одаренности. При этом дополнительное образование в Корее платное и осуществляется за родительские деньги. В Южной Корее работа с одаренными детьми носит характер национальной программы, которая разрабатывается региональными центрами подготовки учителей, активно взаимодействующими между собой.

Сингапур<sup>52</sup> своими успехами во многом обязан именно образованию, которое является в этом маленьком государстве объектом самого пристального внимания.

В своем развитии система образования Сингапура учитывает те проблемы и те новые возможности, которые несет с собой глобализация, Интернет и конкуренция в образовании, уже принявшая международный характер. После многочисленных реформ образовательная система Сингапура может характеризоваться следующими чертами: двуязычность; разделение на потоки в соответствии со способностями учащихся; обучение на нескольких языках; большой упор на английский язык, естественные науки и математику; развитую систему технического образования, включающую институт технического образования, четыре политехнических института и Наньянский технологический университет; независимые и автономные школы, децентрализацию власти в школах и делегирование ее директорам; эффективную систему продвижения по службе и поощрения учителей; преподавание нравственных ценностей и истории Сингапура в рамках программы национального образования; широкое использование информационной технологии; обширную программу перестройки; Программу образования для одаренных детей; преподавание навыков мышления; сильную программу финансирования, включающую фонд Edusave; много стипендий; характерные черты, такие как наличие Специального плана помощи и медресе, обусловленные тем обстоятельством, что Сингапур является многонациональный и многоязычным; постоянное стремление к совершенству; амбиционный план стать "Бостоном Востока" путем привлечения на территорию страны филиалов десяти крупнейших международных университетов; эффективную интеграцию образовательной политики и экономического развития; акцент на творчество, новаторство и предпринимательство; эффективное использование образования, которое позволяет создать сингапурскую уникальность; одинаковое отношение ко всем языкам, общинам и культурам; интеграция всех общин; утилитарная философия образования; четкое видение результатов образования; осознание политической значимости образования и знания языков; акцент на необходимость обучения в течение всей жизни; большие концепции, такие, как "Школы мышления. Учащаяся нация";

---

<sup>52</sup>Держицкая, Е.В. Развитие системы образования Сингапура: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 20 с.

программы подготовки и переквалификации рабочих; проведение грани между знаниями фактов и творческим мышлением; тщательное изучение и заимствование лучших черт прогрессивных систем образования, таких, как, например, в Соединенных Штатах; глубокое осознание влияния глобализации и необходимости создать наукоемкую экономику и как эти факторы соотносятся с политикой образования; акцент на выпуск большого числа ученых и инженеров; гибкость и желание менять направления; политическая воля, тщательное планирование и отличное руководство.

Все малыши в Сингапуре получают одинаковые стартовые условия. Раз в год для всех 11-12-летних учащихся проводится глобальное тестирование на IQ. Лучшие из лучших попадают в элитные учебные заведения. Сингапур в свое время вложил огромные средства в обучение своих граждан в лучших университетах Англии. В стране развита сеть дополнительного образования. При всех детских учреждениях работают кружки, секции, клубы по интересам. Всё это позволяет добиваться небольшой стране значительных результатов в развитии одаренных школьников. В Сингапуре технологии обучения просты и прозрачны. Однако они принимаются только тогда, когда целеполагание не декларируется, а доводится до цели.

В Израиле существует сложившаяся система работы с одаренными детьми<sup>53</sup>. В 1973 году Министерство просвещения приняло решение о создании специальных программ для особо одаренных детей. С целью выявления талантливых детей ежегодно проводится единый экзамен среди всех учащихся 2–3-го класса. Отборочный процесс начинается за год до начала программы и состоит из двух туров. На первом туре отбираются 15 % учеников, которые прошли специальный экзамен и получили наивысший балл, а также дети, не вошедшие в 15 %, но рекомендуемые преподавателями. В ходе второго тура дети, отобранные на предыдущем этапе, проходят дополнительный экзамен, при помощи которого выявляются особо одаренные ученики (их доля от общего числа составляет, как правило, от 1 до 3 %). Эти школьники становятся участниками программы для особо одаренных детей.

---

<sup>53</sup> Галкина, Р.А. Взаимосвязь факторов, влияющих на процесс адаптации подростков-репатриантов в новом социально-культурном пространстве: на примере подростков-репатриантов из стран СНГ в Израиле: автореф. дисс. ... канд. психологических наук: 19.00.07 / Р. А. Галкина. – М., 2005. – 23 с.; Джамаль Хабиб Алла. Модель межэтнической интеграции учащихся в системе образования Израиля: авторф. дисс. ... канд. педагогических наук: 13.00.08. – М., 2005. – 23 с.

В зависимости от того, насколько успешно ребенок прошел данное тестирование, он либо получает право учиться по специальной программе, либо приглашается к участию в факультативе по специальным темам.

Для детей новых репатриантов проводятся особые экзамены, принимающие во внимание недостаточное знание иврита.

Таким образом, в большинстве зарубежных стран существует стабильная система выявления и поддержки одаренных детей; эта система имеет нормативно-правовую базу и поддерживается государством.

### **3.4. Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми**

Потребность практики в раскрытии механизма подготовки студентов к творческой педагогической деятельности, требующей определения себя как индивидуальности, проявления самостоятельности, креативности, собственного стиля деятельности, является стимулом исследований. Вопросы педагогического творчества разрабатывались В.И.Загвязинским, В.А.Кан-Каликом, Н.В.Кузьминой и др. Большой акцент делается на подготовку студентов к решению педагогических задач, поскольку постановка и решение особого рода педагогических задач есть суть педагогического творчества, результатом которого является формирование индивидуального стиля деятельности. Через индивидуальный стиль деятельности осуществляется гармонизация, уравнивание индивидуальности с социально значимыми целями деятельности.

Подтверждением этому служат исследования Е.В.Бондаревской, О.С.Гребенюка, Т.Б.Гребенюк, В.В.Серикова, И.С.Якиманской и др., которые раскрывают важность формирования индивидуального стиля деятельности будущего учителя как одной из приоритетных целей профессиональной подготовки. Обладающий высоким уровнем развития индивидуальности учитель способен понимать важность формирования индивидуальности своих учеников, а также организовывать и успешно осуществлять этот процесс.

Особо актуально формирование индивидуального стиля деятельности в период обучения в вузе, т.к. сам стиль является, в основном, результатом саморазвития, а не внешне направленного развития, в связи с чем одним из эффективных педагогических средств выступает самостоятельная работа студентов, которая

позволяет сформировать индивидуальность будущих учителей, это показывают исследования А.Г.Асмолова, Г.А.Алферовой, Б.З.Вульфо́ва, В.П.Зинченко, И.С.Кон, С.В.Кульневича и др. Однако, несмотря на это, педагогический потенциал самостоятельной работы студентов в вузах изучен недостаточно и используется еще не в полной мере и, прежде всего, в плане формирования индивидуального стиля деятельности будущих педагогов как необходимой основы их профессионального становления.

В российской образовательной системе традиционно преобладает внимание к интеллектуальной одаренности. Интеллектуальная одаренность – уровень развития и тип организации индивидуального ментального опыта, которые обеспечивают возможность творческой интеллектуальной деятельности: порождение новых идей, использование инновационных подходов к решению проблем. Интеллектуальные способности – свойства интеллекта, характеризующие успешность интеллектуальной деятельности в конкретных ситуациях с точки зрения правильности и скорости переработки информации в условиях решения задач, оригинальности и разнообразия идей, глубины и темпа обучаемости, выраженности индивидуализированных способов познания.

В системе общих способностей выделяются познавательные (интеллектуальные) способности:

1. Конвергентные способности: скорость переработки информации, поиск и нахождение единственно правильного решения, способность к выявлению закономерностей; комбинировать в разных сочетаниях элементы проблемной ситуации.

2. Дивергентные способности (или креативность): способности порождать оригинальные идеи.

3. Обучаемость: способность к усвоению знаний и способов деятельности, критерии обучаемости: количество дозированной помощи; перенос знаний.

Отдельно о познавательных стилях. Познавательный стиль – это: а) способ выполнения интеллектуальной деятельности; б) стиль – это комплекс интеллектуальных способностей; в) стиль контролирует базовые познавательные процессы; г) стиль – это индивидуальный способ представления информации; д) стиль – это индивидуальный способ постановки и решения проблем.

В контексте этих подходов каждая из интеллектуальных способностей рассматривается как свойство интеллекта.

Интеллектуальные возможности личности – один из базовых психологических ресурсов, который лежит в основе самодостаточной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности.

Традиционно также в России преобладает внимание к интеллектуальному воспитанию. Интеллектуальное воспитание – это форма организации учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает оказание одаренному студенту индивидуальной педагогической помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей. Интеллектуальное воспитание имеет два взаимосвязанных аспекта: во-первых, повышение продуктивности интеллектуальной деятельности (за счет формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, порождать новые идеи и т.д., в том числе в ситуации решения учебных задач) и, во-вторых, рост индивидуального своеобразия склада ума (на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, предпочитаемых способов познания, избирательности в выборе учебного материала и т.д.).

Наиболее общими критериями (показателями) оценки и отбора одаренных учащихся в России, предшествующими глубокой специальной диагностике, являются: а) наличие высоких достижений в каком-либо виде деятельности (учеба, научная, творческая, художественная или социальная деятельность): победы, отличия в конкурсах, олимпиадах, выставках, соревнованиях; б) высокий уровень мотивации, направленности к овладению знаниями, к творческой деятельности; в) наличие лидерских качеств, признание авторитета окружающими.

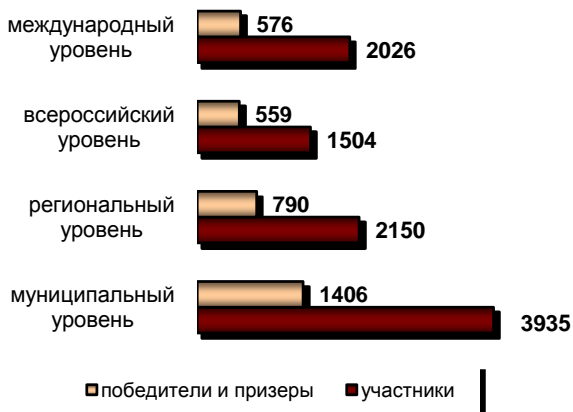
Например, в Казани, по данным Управления образования 2012 г., эффективной формой развития познавательных интересов школьников является участие детей в различных интеллектуальных и творческих мероприятиях.

- 9615 учащихся (10% от общего количества учащихся) приняли участие в творческих мероприятиях;
- 35% признаны победителями и призерами конкурсов творческого направления.
- 16988 учащихся (17% от общего количества учащихся) приняли участие в интеллектуальных мероприятиях;
- 16% признаны победителями и призерами научно-практических конференций и конкурсов интеллектуального

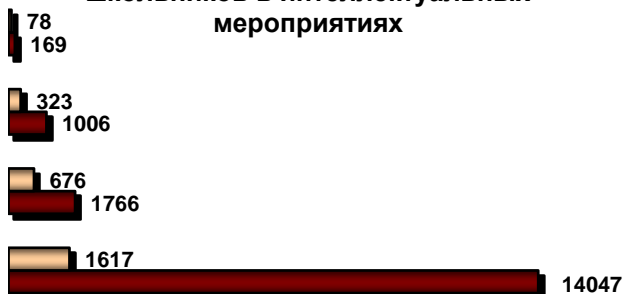
уровня.

Главы администраций районов г. Казани активно поддерживают творчески работающих учителей и учащихся. Стали традицией встречи Глав с победителями профессиональных конкурсов и победителями олимпиад, творческих и спортивных соревнований с вручением призов и грантов.

### **Результаты участия казанских школьников в творческих мероприятиях**



### **Результаты участия казанских школьников в интеллектуальных мероприятиях**



Развивается опыт работы с одаренными и в вузах. В условиях университета одаренность студентов проявляется в

академической, научно-исследовательской, научно-информационной, социокультурной деятельности.

В одном из экспериментальных исследований Л.М.Попова<sup>54</sup>, изучавшего механизмы саморазвития личности в аспекте интеллектуальнодеятельностного развития студентов в процессе профессионального становления, было установлено, что таким механизмом является последовательное прохождение четырех «зон ближайшего личностного и профессионального развития», с «взаимопереходами» внешней внутреннеплановых действий.

Академическая деятельность предполагает в организации процесса обучения применение комплекса моделей обучения, ориентированных на развитие интеллектуальных способностей.

Основные модели обучения, ориентированного на развитие интеллектуальных (познавательных) способностей студентов:

1. Свободная модель – максимально учитываются инициатива студента, его самостоятельность: свободное расписание, свободный день, студент самостоятельно определяет интенсивность и продолжительность занятий, самостоятельно выбирает средства обучения, источники нахождения информации, способы ее перевода в знания.

2. Диалогическая модель – в центре внимания педагога – целенаправленное развитие интеллекта студентов (диалог культур, диалог идей, диалог теоретика и практика, диалог способов познания, доказательств), создаются условия для индивидуального интеллектуального творчества.

3. Личностная модель – общее развитие студента, в том числе развитие их познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возможностей. Обучение строится на основе таких принципов, как обучение на высоком уровне трудности; быстрый темп обучения; приоритет дедуктивного способа познания (овладение теоретическими знаниями на начальном этапе познания); формирование ценностной картины мира (единство гуманитарной и естественнонаучной картины мира).

4. Обогащающая модель – интеллектуальное воспитание реализуется посредством актуализации и усложнения ментального (умственного) опыта студента. Предполагает активное использование заданий для самостоятельной работы, имеющих повышенный уровень сложности, применение

---

<sup>54</sup>Попов, Л.М. Психологический механизм и зоны развития субъекта / Л.М.Попов // Субъектный подход в инновационной подготовке педагога-психолога. Под ред. Ф.Г.Мухаметзяновой. - Казань: ЮЛАКС, 2006. - С. 21-33.



разнообразных интеллектуальных приемов. Создаются условия для индивидуализации учения на основе учета индивидуальных познавательных способностей студентов с разным складом ума.

5. Структурно-развивающая модель – направлена на расширение арсенала владения интеллектуальными умениями: анализа, синтеза, обобщения и конкретизации, систематизации, моделирования и др.; свертывание и развертывание информации. Овладение новыми способами представления информации, создания вторичных документов (реферирование, аннотирование статьи, тезисов, выступление с докладом, редактирование текста).

6. Активизирующая модель – направлена на повышение уровня познавательной активности посредством включения проблемных ситуаций (кейс-технологии, кейс-стадии); опора на познавательные потребности, на средства повышения учебной мотивации.

Сейчас специалисты отмечают, что одаренные школьники и студенты отличаются друг от друга и степенью одаренности, и сферами интересов, следовательно, программы для них должны быть индивидуализированы. Стремление к совершенству, склонность к самостоятельности этих детей определяют требования к психологической атмосфере на занятиях и к методам обучения. По силам ли задачи изменения содержания, процесса, атмосферы обучения неподготовленному к этому учителю? Чаще всего нет. В то же время именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в своем учителе.

Современная система образования в России испытывает явный дефицит педагогов, подготовленных к работе с одаренными и талантливыми детьми. Предметная направленность профессиональной подготовки учителей, сокращение объема часов, отводимых на изучение психолого-педагогических дисциплин в вузах, безусловно, не способствуют формированию у будущих педагогов умений грамотно дифференцировать учебно-воспитательный процесс и выстраивать индивидуальные планы развития детей с различными способностями. В то же время решение проблемы сопровождения одаренности связывают с повышением интеллектуально-творческого потенциала страны.

В нашей стране существует всего несколько специальных школ-интернатов для одаренных детей: в Москве, Новосибирске, Санкт-Петербурге, Казани, Екатеринбурге.

Интересно, что российский опыт работы с одаренными широко распространяется в странах Востока: в Южной Корее,

Сингапуре, Китае, Таиланде. Китайские школьники добиваются больших успехов на международных олимпиадах во многом благодаря тому, что они использовали опыт Советского Союза в работе с одаренными детьми.

Недостатком, который характеризует практически все образовательные программы (исключая Австрию), является преобладание работы с одаренными в рамках общеобразовательной школы. Наличие ряда внешкольных программ<sup>55</sup>, которые относятся к стратегиям «вырывания», не может компенсировать ограничения, присущие совместному обучению детей с разным уровнем способностей. Как опыт, так и исследования показывают, насколько разнообразны потребности одаренных детей в индивидуализированном обучении. Если склонности, уровень трудности, темп обучения в определенной степени учитываются в онлайн-программах для одаренных, то особенности когнитивных стилей, стилей научения весьма слабо отражены в них. С другой стороны, мало представлена ориентация на взаимодействие в группе и с группой. В современном мире большую роль играют умения работать в команде, способность подхватывать и развивать идеи других людей. Возможность получения такого рода умений и способностей даже в интерактивном общении с компьютером весьма ограничена. Специализированные школы, классы, в которых присутствует ежедневное общение со сверстниками своего уровня способностей, особенно важны для высокоодаренных учащихся.

---

<sup>55</sup>Identifying Gifted and Talented Pupils – Getting Started. (2006). Nottingham: DfES Publications; Hartas D., Lindsay G. & Muijs D. Identifying and selecting able students for the NAGTY summer school: emerging issues and future considerations. *High Ability Studies*. Vol. 19 (1). 2008; Heinbokel A. Überspringen von Klassen. In: Eva Schumacher (Hrsg.) *Übergänge in Bildung und Ausbildung*. Klinkhardt-Verlag, 2004; House of Commons Education and Employment Committee. Third report: Highly able children (HC 22–1). London: House of Commons, 1999; Monks F., Pfluger R. Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen: Radboud University, 2005; Montgomery D. Gifted and Talented Children with Special Educational Needs. Double Exceptionality. London: Fulton, 2003; NACE Challenge Award. Provision for Able, Gifted and Talented Pupils. Oxford: NACE Publication, 2006.

## ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ТАЛАНТ УЧИТЕЛЯ

### 4.1. Семантика педагогического мастерства и таланта

Семантически педагогическое мастерство<sup>56</sup> рассматривается в контексте высокого уровня профессиональной деятельности учителя, которая основана на умениях, навыках и личностных свойствах. Значит, для достижения высокого уровня профессионализма учителю необходимо развивать, формировать и шлифовать профессиональные умения и навыки, определенные личностные качества и на этой основе совершенствовать свою педагогическую деятельность. Две эти задачи, хотя и тесно связаны между собой, все же не являются тождественными. Их единство достигается только на высших уровнях педагогической деятельности, которые и находят свое выражение в педагогическом мастерстве учителя.

Понимание педагогического мастерства как высокого уровня профессиональной деятельности учителя, лежащего в основе более высоких, или высших уровней его профессионализма – педагогического творчества и педагогического новаторства – мы находим в работах многих исследователей.

Традиционно педагогическое мастерство определяют как выполнение учителем своего труда на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях: мастерство педагога проявляется в достаточно высоком уровне владения основами профессии, в успешном применении учителем уже известных в науке и практике приемов.

Исследования особенностей педагогической деятельности учителей на уровне мастерства дают основания для утверждения о том, что в нем имеет место не только репродуктивная, но и в большой мере творческая деятельность. Ведь труд учителя по своей сущности творческий, так как требует от педагога осмысления и ситуативного применения общих теоретических положений педагогики на практике.

---

<sup>56</sup> Емельянова, М.В., Журлова, И.В., Савенко, Т.Н. Основы педагогического мастерства: Курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета. – Мозырь: УО «МГПУ», 2005. – 150 с.

Педагогический талант учителя на практике проявляется в его педагогических способностях. Педагогическими способностями называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности – это особенности личности, а педагогические умения – это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства. Ведущими свойствами в педагогических способностях являются: педагогический такт; наблюдательность; любовь к детям; потребность в передаче знаний.

Педагогический такт – это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся. Педагогический такт предполагает: уважение к школьнику и требовательность к нему; развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой; внимательность к психическому состоянию школьника и разумность и последовательность требований к нему; доверие к учащимся и систематическая проверка их учебной работы; педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с учениками и др.

Педагогическая наблюдательность – это способность учителя, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства учащихся. По-другому можно сказать, что педагогическая наблюдательность – это качество личности педагога, заключающееся в высоком уровне развития способности концентрации внимания на том или ином объекте педагогического процесса.

Мастерством учитель овладевает не сразу. Определенное время он работает на уровне педагогической умелости, являющейся основой, фундаментом его профессионализма, выработки педагогического мастерства. Педагогическая умелость характеризуется достаточно глубоким знанием предмета, который учитель преподает, нормативных курсов психологии, педагогики и частных методик и проявляется в умелом их применении на практике, что позволяет достаточно квалифицированно осуществлять обучение и воспитание учащихся.

Н.В.Малухина<sup>57</sup> доказывает, что сначала необходимо добиться признания педагогами значимости решения проблемы развития способности к творчеству учащихся, стимулировать их на самооценку готовности к развитию способности к творчеству у детей и наметить реальные способы решения этой задачи.

Наблюдения показывают, что имеются существенные расхождения в представлениях педагогов о творчестве и творческом ученике, эти представления характеризуются неполнотой, противоречивостью. В связи с этим необходимо создавать условия для развития способности к творчеству учащихся, эта способность обусловлена особенностями соответствующей психологической компетентности педагогов, состоящей из мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-технологического, рефлексивного компонентов. Отсюда психологическое сопровождение педагогов в соответствии с рефлексивно-деятельностным подходом является значимым фактором формирования психологической компетентности педагогов в развитии способности к творчеству учащихся; обеспечивает более полное соответствие операционально-технологической стороны профессиональной деятельности ценностно-смысловой, определяет целостность структуры профессиональной деятельности педагога.

О.В.Митченкова<sup>58</sup> доказывает, что развитие креативности студентов в воспитательном пространстве вуза будет успешным, если обеспечивается возможность активного участия студентов в вариативной творческой деятельности; моделируются образовательные ситуации творческого успеха; осуществляется подготовка преподавателей и кураторов к ценностному, корпоративно-творческому взаимодействию со студентами.

Таким образом, педагогическое мастерство как качественная характеристика учебно-воспитательной деятельности будущего учителя есть не что иное, как доведенная до высокой степени совершенства его учебная и воспитательная умелость, которая проявляется в совершенном использовании методов и приемов психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса.

---

<sup>57</sup> Малухина Н.В. Формирование психологической компетентности педагогов в развитии способности к творчеству учащихся подростково-юношеского возраста. // Автореф. дисс. ... психол. наук: 19.00.07 педагогическая психология. – Курск, 2009. – 22 с.

<sup>58</sup> Митченкова О.В. Развитие креативности студентов в воспитательном пространстве вуза. // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2009. – 23 с.

Педагогическое мастерство проявляется, прежде всего, в педагогически целесообразных действиях и поступках учителя, в умениях эффективной организации учебно-познавательной и деятельности школьников и формировании педагогического общения со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, а также в умениях, навыках, компетенциях самосовершенствования своих педагогических способностей и других значимых профессионально-педагогических свойств и качеств.

Такое понимание сущности педагогического мастерства имеет большое значение. Оно позволяет осмысливать педагогическое мастерство как сложный деятельностно-личностный феномен учителя, более детально раскрывать его внутреннюю структуру и правильно намечать пути его действенного формирования. Поэтому в центре внимания исследователей оказались стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причём в высшей школе интерес в общении стимулируется ещё и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлечённость общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. Общение-дистанция относится к самым распространённым типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст.

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешёвый авторитет.

Поддержание благоприятной эмоциональной атмосферы тесно связано с чувствительностью педагога к объекту воздействия, с его умением реагировать на состояние группы в целом и каждого студента в отдельности.

Учитывая практический характер занятий, большое значение для преподавателя приобретают его организаторские умения. Организаторская деятельность состоит прежде всего в умении эффективно организовывать студентов на занятии, вовлекать их всех в работу по усвоению материала.

К числу необходимых организаторских умений преподавателя относится умение прививать студентам навыки самостоятельной работы, умение применять наглядность, а также умения, связанные с организацией самого учебного материала<sup>59</sup>.

## **4.2. Развитие педагогического мастерства у будущих учителей в вузе**

В последние годы интерес к педагогическому мастерству активизировался в связи с подготовкой учителей в вузах, колледжах<sup>60</sup>. Однако прямой связи между уровнем педагогического мастерства будущего (или уже работающего) учителя и уровнем развития одаренности ученика (или его творческого потенциала) пока не обнаруживается.

Подготовка учителя – и особенно учителя творческого – имеет много аспектов. Один из важнейших связан с влиянием на личность будущего учителя личности самого преподавателя<sup>61</sup>. Для анализа влияния личности преподавателя на подготовку творческого учителя, т.е. эффективность учебного процесса в вузе представляют интерес работы, посвященные проблемам зарубежной высшей школы как отечественных (Б.Л.Вульфсон, Т.С.Георгиева, С.Ф.Катунская, Г.В.Мухаметзянова, Н.Д.Никандров, М.В.Никитин, М.С.Сунцова и др.), так и зарубежных ученых (М.Аткин, У.Берч, Д.Брунер, Г.И.Глиффорд, И.В.Гутри, Х.Десман, А.Келли, Ч.Кнаппер, Д.Крэтхолл, Д.Майлс, Р.Питерс, Д.Поуп, Б.Симпсон, Д.Стил, Ч.Темпл, Е.Торренс, П.Херст, Ю.Эванс). Следует констатировать, что научных исследований, посвященных анализу личности и деятельности преподавателя

<sup>59</sup> См.: Педагогика и психология высшей школы. Серия “Учебники, учебные пособия”. Ростов-на-Дону: “Феникс”, 1998; Рогинский, В.М. Азбука педагогического труда. М.: Высшая школа, 1990; Станкин, М.И. Слагаемые педагогического мастерства, 1996.

<sup>60</sup> Гончаров, В.С. Психолого-педагогическое проектирование когнитивного развития школьников: 19.00.07 – педагогическая психология. // Автореф. дисс. ... степени доктора психологических наук. - М., 2006. – 48 с.

<sup>61</sup> См., напр.: Макарова, Л.Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы. // Дисс. ... доктора педагогических наук 13.00.01, 13.00.08 Общая педагогика. - Белгород, 2000. - 449 с.

высшей школы, существует гораздо меньше, чем работ, рассматривающих проблемы профессиональной подготовки студентов.

Обращение к деятельности преподавателя вуза предполагает изучение его индивидуальности, являющейся высшей духовной и социальной ценностью, особой формой бытия, в рамках которой он действует как автономная и уникальная биосоциальная система, сохраняя целостность и тождественность самому себе, в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений (В.С.Мерлин, В.М.Русалов). Повышенный интерес к индивидуальности педагога вуза обусловлен сменой образовательных парадигм, фиксирующих переход от массово-репродуктивных форм и методов преподавания к индивидуально-творческим; подготовкой будущих специалистов с прочно сформированными потребностями в профессиональном самообразовании, способных к творческой самореализации в избранной профессии.

На первый план выходит признание важнейшей роли в образовании активно действующей личности преподавателя с ярко выраженной Индивидуальностью, с ее правом на выбор и ответственностью перед российской высшей школой: необходим педагог-профессионал, который ориентирован на развитие способностей и является субъектом педагогической деятельности, а не только носителем совокупности знаний и способов их передачи.

Вопросам изменения организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе, разработки новых технологий обучения и воспитания, построения научно обоснованной модели личности специалиста посвящены работы В.И.Андреева, О.С.Анисимова, С.И.Архангельского, Е.П.Белозерцева, Б.А.Бенедиктова, С.М.Годника, Л.Н.Грановской, М.И.Дьяченко, В.С.Егорова, А.И.Еремкина, В.И.Загвязинского, И.А.Зимней, С.И.Зиновьева, М.М.Левиной, А.К.Марковой, А.И.Мищенко, Н.Н.Нечаева, О.П.Окомкова, Ю.М.Орлова, Л.С.Подымовой, Е.Г.Силяевой, В.А.Сластенина, С.Д.Смирнова, А.И.Умана, Е.Н.Шиянова, Ф.Янушкевича и др.

Но условием воспитания творчески-интеллектуальной личности, с "освобожденным умом и воображением", является, прежде всего, высокий уровень творческого потенциала самого преподавателя. Однако многие педагоги в вузах слабо ориентированы на создание условий, способствующих самосовершенствованию как личности студента, так и своей собственной. Современная высшая школа оказалась в



противоречивом положении: с одной стороны, она обуславливает научно-технический прогресс, а с другой – внутри самого образовательного процесса отчетливо проявляется тенденция стабильности, неизменности, внутреннее сопротивление инновационным явлениям в образовательной области.

Профессионально-педагогическая подготовка преподавателей, удовлетворяющая требованиям обучения и воспитания студентов в рамках традиционной образовательной парадигмы, в новых условиях является малоэффективной, недостаточной для саморазвития будущих специалистов в профессионально-творческом плане. В связи с этим особо актуальным является вопрос подготовки современных преподавателей для высшей школы страны (в первую очередь молодых кадров), способных обеспечивать разработку и реализацию новых педагогических технологий (В.М.Филиппов).

В последние годы интенсивно разрабатываются вопросы самоопределения личности в профессиональной деятельности (Л.И.Анцыферова, В.А.Байметов, Ф.Б.Березин, Е.М.Борисова, Е.М.Иванова, И.Ф.Исаев, Е.А.Климов, Т.В.Кудрявцев, Н.Е.Ма-жар, А.К.Маркова, А.К.Осницкий, Н.С.Пряжников, Е.И.Рогов, В.А.Сластенин). Теория профессионального становления исследуется также рядом зарубежных исследователей, ведущее место среди которых принадлежит Д.Сьюперу, т.к. именно им разрабатываются идеи профессионального становления, которые затрагивают различные аспекты теории самовыражения и индивидуальности (Д.Джордан, Д.Крайт, Л.Тайлер, Д.Тидеман).

Работы этих авторов, как и психолого-педагогические исследования О.Я.Андрос, В.В.Белоуса, Э.А.Голубевой, Н.П.Ерастова, А.Г.Исмагиловой, О.А.Конопкина, А.В.Либина, В.В.Люкина, В.С.Мерлина, В.Д.Небылицына, В.М.Русалова, Б.М.Теплова, П.В.Токарева, В.Д.Шадрикова, В.И.Шлыкова, позволяют утверждать необходимость изучения основ индивидуально-психологических различий преподавателя вуза и учет их при выборе оптимальных способов действий в профессионально-педагогической деятельности.

Идея взаимного соответствия индивидуальных качеств педагога и требований педагогической деятельности является фундаментальной в теории профессионального самоопределения. Индивидуальные различия, выступая профессионально важными качествами, оказывают существенное влияние на успешность деятельности и от них во многом зависит скорость овладения педагогической культурой, следовательно, преподавателю

необходимо строить свою деятельность не только сообразно внешней, но и сообразно субъектной реальности.

Признание за педагогом больших степеней свободы вызывает необходимость совершенствования развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Характерные особенности индивидуального стиля педагога начинают проявляться с самого начала его профессиональной деятельности; при резко выраженном отставании профессиональных качеств может встать вопрос о целенаправленном ускорении их развития, используя формирующее воздействие на процесс саморегуляции преподавателя.

Индивидуальный стиль неоднократно являлся предметом психолого-педагогических исследований, рассматривающих его различные аспекты: формирование стиля, его коррекция, выделение уровней развития (Е.А.Климов, В.С.Мерлин, Ю.А.Самарин); различные типы стилей и характеристики когнитивных стилей (Л.М.Андрюхина, Т.Н.Брусенцова, Л.Л.Гурова, Е.П.Ильин, В.А.Колга, Р.Стернберг, М.А.Холодная); стили общения и управления (В.Г.Григорьян, В.А.Кан-Калик, М.С.Коваль, А.А.Коротаев, Н.Ф.Маслова, Э.И.Маствилискер, Е.К.Павлова, Т.С.Тамбовцева). Ряд исследований посвящен выявлению особенностей индивидуального стиля в различных видах деятельности: трудовой (Н.Ф.Гейжан, Б.Б.Коссов, М.Р.Щукин); учебной (А.К.Байметов, П.С.Прыгин, А.И.Сухарева); спортивной (В.И.Моросанова, Н.В.Приставкаина, Л.А.Соколова, В.А.Толочек), педагогической (Н.А.Аминов, В.П.Бездухов, Е.Ю.Васильева, З.Н.Вяткина, В.И.Загвязинский, О.В.Кондратьева, Н.Е.Мажар, А.К.Маркова, А.И.Мищенко, Г.Н.Неустроев, А.Л.Никонова, Н.И.Петрова, Л.С.Подымова, Н.Ю.Посталюк, А.Г.Самохвалова, Р.К.Саттарова, Г.С.Сухобская, Е.К.Черничкина, Н.И.Шелихова).

Развитие эффективного стиля педагогической деятельности – это поиск оптимального творческого проявления преподавателем индивидуальных качеств в деятельности, т.е. создание собственного неповторимого образа. Очевидно, что преподавателю как сложноорганизованной саморазвивающейся системе нельзя насильственно навязывать пути развития индивидуального стиля. Необходимо понять, как способствовать его индивидуальным тенденциям развития, как объединить саморегулируемое развитие стиля и внешнее формирующее воздействие на него.

К сожалению, развернувшееся в настоящее время обсуждение проблем высшего образования практически не затрагивает их решение в контексте индивидуальности преподавателя; вводимые инновации слабо связаны с реальной программой саморазвития педагога и его стиля профессиональной деятельности. Существующая система подготовки преподавателя высшей школы через аспирантуру является недостаточно неэффективной для процесса формирования индивидуального стиля. Развитие индивидуального стиля происходит спонтанно, игнорируются индивидуальные траектории профильного становления педагога, слабо разработаны технологии, способствующие изменению индивидуального стиля преподавателя вуза. Отсутствует понимание того, что каждый педагог должен обладать саморегулируемым стилем, который развивается на основе собственных возможностей и ресурсов вузовской среды и обеспечивает условия для саморазвития студентов.

Вместе с тем отсутствуют научные исследования, посвященные изучению индивидуального стиля преподавателя вуза, нет целостной концепции его развития, что негативно сказывается на теории педагогики высшей школы и на эффективности результатов профессиональной деятельности самого преподавателя, не имеющего возможности максимально использовать свой потенциал и ресурсы вузовской среды.

Разработанная В.Н.Макаровой<sup>62</sup> модель индивидуального стиля преподавателя вуза располагается в профессионально-педагогическом пространстве индивидуально-стилевых проявлений преподавателя, которое рассматривается в исследовании как внешняя форма взаимосвязи индивидуальности педагога, особенностей студентов и особенностей профессиональной деятельности. "Пересечение" пространств индивидуальности преподавателя и профессиональной деятельности представляет собой поле индивидуально-профессионального становления; "пересечение" пространств индивидуальности педагога и особенностей студентов – поле интраиндивидуальных взаимодействий; "пересечение" особенностей студентов и деятельности – поле опосредованных индивидуальных отношений к профессиональной деятельности; а

---

<sup>62</sup> Макарова, Л.Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы. // Дисс. ... доктора педагогических наук 13.00.01 Общая педагогика, 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. - Белгород, 2000. - 449 с.

"пересечение" всех трех подпространств образует поле творчества, представляющего собой проблематизацию хода развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя.

Достаточно глубоко изучались вопросы интеграции научных подходов в подготовке учителя (в связи с умением учителя принимать решения)<sup>63</sup>. С.Ю.Темина выделяет несколько моделей.

Модель первого уровня, описывающая деятельность педагога по принятию решений, разработана на основе анализа и обобщения результатов исследований мышления учителя и процессов принятия им профессиональных решений (А.В.Карпов, М.М.Кашапов, Н.В.Кузьмина, Ю.Н.Кулюткин, А.А.Орлов, Е.К.Осипова, А.А.Реан, Г.С.Сухобская, В.Д.Шадриков и др.). Данная модель включает в себя технологию принятия решений учителем в проблемной ситуации.

В модели представлены типология проблем, с которыми сталкивается педагог в ходе профессиональной деятельности, а также типологии решений, действий учителя по их реализации, процедура анализа проблемной ситуации.

В основе технологии принятия профессионального решения лежат следующие принципы: системности, научности, последовательности, детерминизма, интеграции, учета конкретных условий ситуации, вариативности, эффективности.

Модель подготовки учителя к принятию профессиональных решений базируется на интеграции научных подходов. Данная модель содержит перечень научных подходов; характеристику идей, принципов и основных положений данных подходов; направления профессиональной подготовки, структуру и содержание ее программы, критерии оценки профессионализма принимаемых в педагогической деятельности решений; описание взаимосвязей между научными подходами, направлениями, программой и технологиями их реализации.

Под профессиональным решением понимается осознанный выбор системы действий по разрешению проблемной ситуации, отвечающих поставленной цели и заданным критериям (результативность, научная обоснованность, оптимальность для данных условий деятельности, этичность, своевременность, принятие данного решения субъектами проблемной ситуации).

---

<sup>63</sup>Темина, С.Ю. Интеграция научных подходов в подготовке учителя к принятию профессиональных решений. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – М., 2012. – 44 с.

Уровень подготовки студентов к принятию профессиональных решений определяется степенью сформированности у них необходимых педагогических компетенций (представлены в табл. 1).

Таблица 1.

**Критерии и показатели сформированности педагогических компетенций принятия профессиональных решений**

<b>Критерии сформированности компетенций</b>	<b>Показатели</b>
выявлять и идентифицировать проблемы	количество выявленных проблем, широта диапазона, точность идентификации
определять причины возникновения данной проблемы	точность идентификации, диапазон, глубина, обоснованность
видеть альтернативы в решении проблемы	наличие альтернатив и количество вариантов
выявлять и оценивать риски	наличие сомнений, оценка рисков
осуществлять обоснованный выбор действий из ряда альтернатив	адекватность (поставленным цели и задачам), продуктивность, самостоятельность, разносторонность, гибкость, обоснованность, оригинальность действий
оценивать принимаемые педагогические решения	адекватность, объективность, обоснованность
формулировать выводы и прогнозировать дальнейший ход развития ситуации	наличие, адекватность, обоснованность выводов; наличие, адекватность, обоснованность прогноза

На основе данных критериев были выделены следующие уровни профессионализма принимаемых в педагогической деятельности решений: начальный, ординарный, технологический, перспективно-моделирующий.

Таким образом, С.Ю.Теминой была построена обобщенная технологическая модель подготовки учителя к принятию профессиональных решений, которая может быть представлена в виде интеграции двух моделей: модели принятия решений учителем (первый уровень) и модели подготовки учителя к принятию решений (второй уровень). Апробация данной модели убедительно продемонстрировала успешность реализации интеграции научных подходов в профессиональной подготовке учителя, возможности формирования у студентов педагогических вузов опыта принятия профессиональных решений, развития у них креативности, эмпатии, рефлексии в процессе применения интерактивных методов, в частности, кейс-технологии и

интегрированных тренингов. Разработаны уровни, критерии и процедуры определения профессионализма принимаемых в педагогической деятельности решений, характеризующие степень сформированности таких профессиональных компетенций, как умения выявлять и идентифицировать проблемы, препятствия на пути достижения цели; определять причины их возникновения; осуществлять обоснованный выбор действий из ряда альтернатив по разрешению выявленных проблем; определять риски, оценивать эффективность принимаемых решений; прогнозировать дальнейший ход развития ситуации, формулировать соответствующие выводы.

В исследовании О.Е.Ермаковой проанализированы стилевые особенности развития инновационной деятельности учителя<sup>64</sup>. В диссертации О.Е.Ермаковой выделен инновационный стиль педагогической деятельности как целостная система операций, обеспечивающая эффективное освоение учителем инноваций, и зависящая от целей, задач педагогической деятельности, свойств различных уровней индивидуальности учителя. В структуре индивидуального стиля инновационной деятельности учителя выделены ценностно-смысловой, операциональный, динамический и рефлексивный компоненты. Эмпирическим путем на основе доминирующей позиции определенных компонентов определены виды индивидуальных стилей инновационной деятельности: потенциальный; динамический; продуктивный, рефлексивный. Установлено, что эффективность формирования индивидуального стиля инновационной деятельности учителя зависит от следующих психолого-педагогических условий: информационное просвещение педагогов о сущности и механизмах инноваций в области образования; развитие мотивации достижения успеха; развитие креативности; моделирование ситуаций, направленных на предотвращение влияния напряженных условий и рисков выполнения профессиональной деятельности; активизация рефлексивной позиции в инновационной деятельности; отработка индивидуальных стратегий и тактик в общении и поведении, необходимых для осуществления инновационной деятельности.

В работе В.А.Шнейдер сделана попытка раскрыть особенности развития ценностных ориентаций у преподавателей

---

<sup>64</sup>Ермакова, О.Е. Силевые особенности развития инновационной деятельности учителя: 19.00.07 – педагогическая психология. // Автореф. дисс. ... кандидата психологических наук. - Курск 2012. – 23 с.

колледжа<sup>65</sup>. В работе обращается внимание на организацию процесса повышения профессиональной квалификации преподавателей внутри образовательного учреждения на основе ценностной значимости этого процесса (процесса ПК); определен комплекс ценностных ориентаций преподавателей, оказывающих позитивное влияние на их профессиональный рост; раскрывается комплекс организационно-педагогических условий профессионального роста преподавателей на основе их ценностных ориентаций; показаны особенности реализации системы мотивации и стимулирования профессиональной деятельности преподавателей образовательного учреждения (и соответствующие приемы): формирование установки каждого преподавателя на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию как ценностно-значимые с ориентацией на гарантированный высокий уровень качества профессиональной деятельности; управленческое и программно-методическое обеспечение внутриколледжной системы повышения квалификации кадров, обеспечивающего направленность на творческую инновационную деятельность; система диагностики качества профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений.

В диссертации С.А.Семиной осуществлена попытка раскрыть особенности формирования информационной и коммуникативной компетентности (ИКТ) будущих учителей<sup>66</sup>. Автор доказывает, что формирование ИКТ-компетентности будущих учителей начальных классов будет более эффективным и адекватным как потребностям общества, так и требованиям системы школьного образования, если в основу концепции формирования ИКТ-компетентности учителя начальных классов положен интегративный подход, реализуемый на основе использования единой информационно-коммуникационной образовательной среды и учета общих принципов функционирования информационных и коммуникационных технологий в предметных областях подготовки учителя; ИКТ-компетентность учителя начальных классов рассматривается в

---

<sup>65</sup>Шнейдер, В.А. Развитие ценностных ориентаций преподавателей колледжа как фактор их профессионального роста: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Магнитогорск, 2006. – 23 с.

<sup>66</sup>Зайцева, С.А. Система формирования информационной и коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – Шуя, 2011. – 46 с.

трех аспектах: а) как свойственная каждому образованному человеку универсальная личностная компетентность, формируемая на протяжении всей жизни и требующая соблюдения преемственности её формирования при поступлении студента в вуз; б) как общепрофессиональная педагогическая компетентность, присущая каждому учителю и требующая метапредметного формирования через все изучаемые предметы в вузе; в) как специфическая методическая компетентность учителя начальных классов, формируемая через интеграцию специальных информационных дисциплин с предметами психолого-педагогической и методической подготовки; – модель системы формирования ИКТ-компетентности у студентов вуза построена на основе предложенной концепции и с учетом специфики профессиональной деятельности учителей начальных классов, включающая систему принципов, основные направления и необходимые условия реализации концепции, совокупность основных структурных элементов: содержание, формы, методы и средства, а также систему мониторинга уровней сформированности ИКТ-компетентности у студентов.

Ближе к проблеме одаренности подходит О.Н.Макарова<sup>67</sup>. В диссертации О.Н.Макаровой качество подготовки учителей рассматривается во взаимосвязи с профессионально-ориентированными олимпиадами. Автор доказывает, что эффективность процесса формирования профессионально-значимых качеств будущих учителей повысится, если использование профессионально-ориентированных олимпиад будет способствовать формированию совокупности профессионально-значимых качеств будущих учителей, включающей способность к рефлексии, учебную мотивацию, умение работать в коллективе в сетевых проектах, умение организовывать олимпиады, педагогическую импровизацию, умение применять информационные и коммуникационные технологии, профессиональное самосознание; при использовании профессионально-ориентированных олимпиад реализуется их интегративный характер: осуществляется сплав воедино предметных, педагогических, методических знаний, опыта творческой деятельности, умений при опоре на личностные качества студентов; подготовка и участие будущих учителей в

---

<sup>67</sup> Макарова, О.Н. Совершенствование подготовки будущих учителей средствами профессионально-ориентированных олимпиад: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Барнаул, 2012. – 20 с.



профессионально-ориентированных олимпиадах проводится системно и целенаправленно в рамках разработанной модели; использование в учебном процессе вуза профессионально-ориентированных олимпиад строится на массовом и индивидуальном, активном и пассивном участии студентов, среди которых можно выделить, в частности, как непосредственных участников состязаний, так и группы поддержки и активных наблюдателей; руководитель выполняет функции фасилитатора, ход подготовки и участия в состязании имеет информационную поддержку в газете, на сайте учебного заведения, отражается устно в ходе учебных и внеучебных занятий.

Однако нас больше интересуют олимпиады школьников и умение будущего учителя готовить одаренных учащихся к ним.

Особой проблемой является проблема учета национально-культурной среды. Положим, в Татарстане, ученик, одаренный в области татарской литературы, не может чувствовать себя одаренным в русской литературе. В этом смысле интересна диссертация Ф.У.Базаевой, которая доказывает, что важную роль в этом процессе играет подготовка учителя к самореализации в национально-культурной среде<sup>68</sup>. Концепция подготовки учителя к самореализации в национально-культурной среде, по Ф.У.Базаевой, должна включать в себя в качестве методологических ориентиров исследования и решения проблемы самореализации учителя в национально-культурной среде – ценностные основания национальной культуры, задающие успешность межличностной коммуникации в педагогическом процессе; в качестве цели и системообразующего компонента педагогической подготовки учителя – понимание самореализации в национально-культурной среде как осуществление себя, своих знаний, умений, отношений в результате взаимодействия с ценностями национальной культуры и включающей в себя три основных компонента: самопонимание, самооценку, самоутверждение; в качестве основания для выделения и реализации потенциала многоуровневого профессионально-педагогического образования в подготовке учителя к самореализации в национально-культурной среде – дидактическую ситуацию формирования опыта национально-культурной самореализации (на ступени

---

<sup>68</sup>Базаева, Ф.У. Подготовка учителя к самореализации в национально-культурной среде: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – Волгоград, 2012. – 40 с.

бакалавриата) и осознание, концептуализацию этого опыта (на стадии магистратуры); в качестве критерия эффективности становления самореализации учителя в национально-культурной среде – его национальное самосознание.

Таблица 2.

**Комплекс диагностик для выявления уровня самореализации будущего учителя**

Компонент самореализации	Диагностическая методика
Самопонимание	Наблюдение Методика «Стиль мышления» Методика «Барьеры педагогической деятельности» Тест жизненных целей
Самооценка	Наблюдение Тест-опросник для измерения самоотношения Тест-опросник «Мотивация достижения» Ценностные ориентации
Самоутверждение	Наблюдение Методика «Лидер» Методика «Умеете ли Вы слушать?» Карта коммуникативной деятельности

Таким образом, связующим звеном между личностью и деятельностью выступает национальное самосознание как критерий эффективности становления самореализации будущего учителя в национально-культурной среде и представляет собой системную личностную характеристику, включающую осознание, понимание и самооценку себя, своего значения в этом мире, готовность к профессиональному самоопределению и самосовершенствованию, самореализации в педагогической деятельности в контексте национальной культуры.

Таблица 3.

**Характеристики и показатели национального самосознания как критерия самореализации будущего учителя**

Характеристики национального самосознания	Стимулируемые функции самореализации	Показатели данного критерия
Осознание человеком норм, правил, моделей поведения согласно национально-культурным традициям своего народа как эталонов для	Рефлексивная функция	Способность к самонаблюдению и рефлексии, предполагающих адекватность самовосприятия, стремление анализировать свои достоинства и недостатки в контексте

Характеристики национального самосознания	Стимулируемые функции самореализации	Показатели данного критерия
осознания своих качеств		национальной морали, осознание перспектив своих поступков (самопрогнозирование)
Становление системы традиционных моральных ценностей кавказского этикета, обеспечивающих формирование полноценной, самостоятельно мыслящей личности	Ценностная функция	Наличие устойчивой системы ценностей, что проявляется в демонстрации знания традиционных принципов кавказского этикета, объективной оценке своих и чужих поступков; определении действий не минутными порывами, а традиционными ценностями
Трансляция духовно-нравственных ценностей в процессе диалогического общения	Коммуникативная функция	Развитые коммуникативные качества, предполагающие стремление к общению и партнерскому взаимодействию, толерантность к чужому мнению, стремление поддерживать свою репутацию, сохранять честь и достоинство в любой ситуации
Осознанные выборы, решения, предвосхищающие целенаправленную деятельность	Мотивационная функция	Профессиональная мотивация, предполагающая устойчивый интерес к обучению, положительное эмоциональное отношение к будущей профессии, стремление к самоутверждению
Результат познания, развития человека, в ходе которого приобретает жизненный опыт, открывающий новые грани бытия и позволяющий переосмыслить имеющиеся жизненные ценности	Функция формирования опыта	Профессиональная и социальная активность, предполагающая активную учебную и социальную позицию, стремление реализовать себя в профессиональной деятельности, ответственность за принятие решений, лидерские и организаторские способности

В последнее время появились работы, интересные с точки зрения аспектов, актуальных для развития одаренности

учащихся. Это работа Л.Е.Дичинской<sup>69</sup>, раскрывающая особенности формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников. Автор доказывает, что готовность будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников есть системное личностное образование, представляющее собой единство и взаимосвязь мотивационно-ценностного, когнитивного, операционного и рефлексивно-аналитического компонентов. Будущие учителя, начинающие обучение в вузе, имеют представление о значении самоконтроля в учебной деятельности и необходимости формирования умения самоконтроля у младших школьников. Однако их представление о самоконтроле в учебной деятельности младших школьников ограничено частными приемами самопроверки, а знания о месте самоконтроля в учебной деятельности, видах самоконтроля, способе формирования действия самоконтроля и развития умений самоконтроля фрагментарны и теоретически не осмыслены. Формирование готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников будет успешным, если содержание компонентов готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников становится основой для определения содержания процесса формирования такой готовности будущего учителя; содержание процесса формирования готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников реализуется в процессе включения будущих учителей в такие виды деятельности, которые позволяют им пройти путь от осознания значения умения самоконтроля в собственной учебной деятельности к осознанию значения данного умения в учебной деятельности младших школьников, к формированию устойчивого мотива развития умения самоконтроля у младших школьников; обеспечивают приобретение опыта деятельности по проектированию процесса развития умения самоконтроля у младших школьников, проектированию средства самоконтроля для младших школьников, планированию и проведению уроков «общеметодологического характера», планированию и осуществлению деятельности по формированию действия

---

<sup>69</sup> Дичинская, Л.Е. Формирование готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Самара, 2012. – 26 с.

самоконтроля и развитию умения самоконтроля на предметных уроках и рефлексии такого опыта.

### 4.3. Развитие у будущих учителей проектировочных умений

Работы, связанные с формированием у будущих учителей проектировочных умений, на наш взгляд, более актуальны для решения исследуемой нами проблемы.

В.И.Слободчиков определяет проектирование как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности<sup>70</sup>. Он выделяет два момента в процессе проектирования: идеальный характер действий («идеальное “промысливание” того, что может быть; а точнее – мысленное конструирование») и практическая реализация возможного или того, что должно быть. Идеальное конструирование (замысел, проектная идея) воплощается во вполне определенном образовательном проекте, а практическая реализация выступает в качестве целенаправленной деятельности по формированию разного рода ресурсов, делающих данный проект реалистичным и реализуемым.

В структуру проектировочной компетентности помимо знаний и умений, целесообразно включение профессионально значимых качеств личности, формирование и проявление которых может быть обеспечено в условиях вуза. Таковыми являются: целеустремленность – наличие ясной цели, стремление ее достигнуть; ответственность – необходимость, обязанность отвечать за свои поступки и действия; собранность – сосредоточенность, подтянутость; организованность – пунктуальность, последовательность, умение следовать алгоритму, стандарту; требовательность – строгость, ожидание от людей выполнения своих обязанностей<sup>71</sup>.

Дидактические аспекты проектирования проанализированы в работе Р.Н.Шарафутдинова<sup>72</sup>. В работе обоснована система

<sup>70</sup> Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования. - Биробиджан, 2003.-269 с.

<sup>71</sup> Марычева, Л.Е. Теоретические основы проектировочной компетентности будущих учителей. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. – 2008. - № 6. – С. 36-38.

<sup>72</sup> Шарафутдинов, Р.Н. Дидактические условия подготовки будущего учителя технологии к педагогическому проектированию: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Ижевск, 2007. – 19 с.

развития проектировочных умений, основанная на интеграции предметного, методического и проектировочного направлений подготовки студентов, реализация которой обуславливает систематический, непрерывный характер проектирования; в качестве объектов познавательной и проектировочной деятельности студентов предложены ранее не используемые для этой цели технические средства обучения, проектирование которых обеспечивает интеграцию технологической и методической областей подготовки будущего учителя технологии; определена структура проблемно-проектной лекции и лабораторно-проектной работы, основу которых составляет выявление студентами технологических и педагогических противоречий и проблем, возможностей их преодоления в процессе усвоения содержания учебного материала; построена система последовательного циклического чередования видов деятельности и объектов познания и проектирования, способствующая развитию многоаспектного видения явлений и проектировочных умений.

Владение проектировочными умениями должно быть связано и с учетом профессиональных предпочтений школьника, т.е. с правильно организованной профессиональной ориентацией, которая для одаренного ученика имеет принципиальное значение. В этом смысле интересна диссертация Т.В.Васильевой<sup>73</sup>. В работе определена сущность понятия «профессиональное самоопределение старшеклассников». Профессиональное самоопределение старшеклассников, по Т.В.Васильевой, – это стремление старшеклассника определиться в системе социальных отношений, в выборе будущей профессии, осуществляемое в результате анализа личностных ресурсов и склонностей к той или иной профессиональной деятельности. Обосновано положение о возможности и необходимости подготовки студентов педагогических вузов – будущих учителей к оказанию помощи старшеклассникам в выборе профессии. Разработано авторское видение понятия «готовность будущего учителя к оказанию помощи старшеклассникам в выборе профессии», разработана его структура, предложено содержание компонентов. Обоснована возможность применения критериев и показателей сформированности готовности будущего учителя к

---

<sup>73</sup> Васильева, Т.В. Подготовка будущих учителей в педагогическом вузе к оказанию помощи старшеклассникам в выборе профессии: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Шуя, 2012. – 22 с.

оказанию помощи старшеклассникам в выборе профессии. Разработана модель формирования готовности будущих учителей к оказанию помощи старшеклассникам в выборе будущей профессии, включающая формулировку цели, описание содержания и структуры подготовки будущих учителей, состоящая из целевого, содержательного, процессуального, оценочно-результативного компонентов.

Таким образом, готовность будущего учителя к оказанию помощи старшеклассникам в выборе профессии состоит из следующих компонентов: 1) мотивационный компонент готовности к оказанию помощи старшеклассникам в выборе будущей профессии определяется системой активных отношений учителя с учениками, родителями, социальными партнерами; 2) когнитивный компонент готовности к оказанию помощи старшеклассникам в выборе будущей профессии представляет собой знания об уровнях мыслительной деятельности ученика, о его способностях к тому или иному виду деятельности, о психологических особенностях личности учащегося; 3) деятельностный компонент готовности к оказанию помощи старшеклассникам в выборе будущей профессии определяется умениями организовать совместную с учениками и социальными партнерами деятельность по изучению особенностей труда в различных профессиональных сферах.

Отсюда интересны диагностические методики для установления уровня сформированности компонентов готовности будущих учителей к оказанию помощи старшеклассникам в выборе профессии.

Таблица 4.

### Диагностические методики

Компонент	Методы диагностики	Результат
<b>Мотивационный</b> компонент готовности к оказанию помощи старшеклассникам в выборе будущей профессии определяется системой активных отношений учителя с учениками, родителями, социальными партнерами	анкетирование	<b>Высокий уровень</b> - активное взаимоотношение будущего учителя с учениками, родителями, социальными партнерами. <b>Средний уровень</b> – формирование интереса к профессии учащихся только в своей предметной области. <b>Низкий уровень</b> – пассивное взаимоотношение с учащимися, отсутствие желания помочь ученикам в выборе профессии.
<b>Когнитивный</b> компонент готовности к	тестирование	<b>Высокий уровень</b> – глубокие знания будущего учителя о

<p>оказанию помощи старшеклассникам в выборе будущей профессии представляет собой знания об уровнях мыслительной деятельности ученика, о его способностях к тому или иному виду деятельности, о психологических особенностях личности учащегося</p>		<p>психологических особенностях личности учащихся; умение высокого уровня по определению мыслительной деятельности учащихся (творческий, продуктивный, репродуктивный), высокий уровень умений к определению способностей учащихся к естественнонаучной, технической, гуманитарной областям деятельности.</p> <p><b>Средний уровень</b> – удовлетворительные знания о психологических особенностях личности учащегося, определение уровней мыслительной деятельности учащихся с помощью более опытных педагогов; определение способности к тому или иному виду деятельности после длительных наблюдений и советов с другими педагогами и родителями.</p> <p><b>Низкий уровень</b> – слабые знания о психологических особенностях личности учащегося; не способность определить склонность учащегося к тому или иному виду деятельности; не умение определять уровни мыслительной деятельности учащихся.</p>
<p><b>Деятельностный</b> компонент готовности к оказанию помощи старшеклассникам в выборе будущей профессии определяется умениями организовать совместную с учениками и социальными партнерами деятельность по изучению особенностей труда в различных профессиональных сферах</p>	<p>экспертная оценка</p>	<p><b>Высокий уровень</b> – умение организовывать большое число мероприятий совместно с учениками, родителями и социальными партнерами по трудовому участию учащихся в различных профессиональных сферах.</p> <p><b>Средний уровень</b> – умение оказывать помощь учащимся в выборе профессии при инициативе родителей и их непосредственном участии;</p> <p><b>Низкий уровень</b> – участие только в мероприятиях, организованных администраций учебного заведения, родителями, социальными партнерами.</p>

В целях обеспечения развития общего образования с сентября 2011 г. во всех образовательных учреждениях нашей страны вводится Федеральный государственный



образовательный стандарт (ФГОС). В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который среди множества планируемых результатов, предполагает: воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям современного общества; учёт индивидуальных особенностей учащихся; разнообразие их индивидуального развития, обеспечение роста творческого потенциала и познавательных мотивов.

На сегодняшний день в полную силу идет работа над реализацией основной образовательной программы начального общего образования, являющейся фундаментом для дальнейшего продвижения новых стандартов. Согласно Концепции одаренность является системным качеством, характеризующим психику ребенка в целом. При этом именно направленность личности, система ее ценностей определяют, как будет реализовано «индивидуальное дарование». Такое видение данного вопроса расходится с привычным представлением об одаренности. Зачастую одаренность трактуется именно как высокий уровень развития конкретных способностей ребенка.

Понимание одаренности как системного качества предполагает рассмотрение личностного развития как основополагающую цель работы с одаренными детьми. Однако следует иметь в виду, что системообразующим компонентом одаренности является особая, внутренняя мотивация, создание условий для поддержания и развития которой должно рассматриваться в качестве центральной задачи личностного развития.

Важно помнить, что одаренность несет не только преимущества, но и трудности, которые и следует учитывать в программе коррекционной работы. В целом, конкретные цели обучения одаренных учащихся определяются с учетом качественной специфики определенного вида одаренности, а также психологических закономерностей ее развития.

Таким образом, важным аспектом формирования, становления и профессиональной самореализации педагога, ориентированного на работу с одаренными, является его самосознание, выраженное в его «Я-концепции», конкретно – в самооценке и самоотношении. Особенности внутренней динамики самосознания, структура и специфика отношения человека к самому себе и к собственному «Я» оказывают регулирующие влияния практически на все аспекты его поведения и общения. Они играют определяющую роль в постановке реальных жизненных и профессиональных целей, в установлении желаемых межличностных отношений, в

осуществлении обоснованного выбора ситуаций общения и деятельности, в предпочтении способов и порядка деятельности, в оценке и преодолении трудностей, разрешении конфликтов и т.д., что в конечном итоге находит свое выражение в уровне профессионального мастерства специалиста.

Эффективность подготовки будущих педагогов к проектировочной деятельности обеспечивается специально организованными условиями обучения:

- процесс формирования проектировочных умений должен быть организован в период педагогической практики, когда студент из положения субъекта учебной деятельности переведен в позицию субъекта педагогической деятельности и познания;

- содержание и методическое обеспечение обучения должны быть отражены в специальной программе по целенаправленному формированию проектировочных умений у студентов.

- управление процессом подготовки будущих учителей необходимо осуществлять на основе обратных связей в соответствии с моделью формирования профессионально-значимых умений в деятельности.

#### **4.4. Модель саморазвития учителя после вуза**

Анализ современного состояния проблемы саморазвития учителя после вуза свидетельствует о затруднениях в осмыслении и выстраивании индивидуальной дидактической системы, содержание которой соответствовало бы современному знанию о человеке, ребёнке, познавательном процессе. Учителя не в состоянии определить, на каких идеях и положениях строится их дидактическая система. Затруднение у педагогов вызывает изложение актуальности опыта, основного противоречия, на решение которого направлена инновационная деятельность. Попытки теоретически обосновать свой опыт уже после того, как описаны основные элементы системы учебной работы, приводят к искусственному «привязыванию» теории к практической деятельности. Технология опыта описывается как последовательность действий учителя по применению отдельного метода, приёма или формы обучения. Наиболее распространённым вариантом развития дидактической системы учителя является путь, при котором осуществляется внедрение в практику и модификация известной технологии обучения. В то же время анализ работы руководителей школ и учителей в системе методической службы образовательных учреждений позволяет сделать вывод о недостаточной скоординированности

целей деятельности методических структур, о разобщённости действий педагогических объединений и органов внутришкольного управления, о «размытости» и неконкретности решаемых ими задач. Методическая работа воспринимается руководителями школ и педагогами изолированно от других видов управленческой деятельности в системе внутришкольного управления, вне связи с общей стратегией развития общеобразовательного учреждения.

Ведущей идеей концепции И.В.Ирхиной <sup>74</sup> стало управляемое и самоуправляемое развитие дидактической системы учителя, сориентированной на раскрытие сущностных сил ребенка в процессе обучения, характеризующееся согласованным взаимодействием внешнего управленческого воздействия и внутренних факторов саморазвития, инициирующим переход дидактической системы на качественно новый этап своего развития.

В диссертации И.В.Ирхина доказывает, что образовательный процесс будет эффективным, если дидактическая система учителя рассматривается как часть дидактической системы школы, направленной на реализацию цели раскрытия сущностных сил учащихся в процессе обучения, осуществляется в условиях профессионально-педагогической деятельности и представляет собой управляемое и самоуправляемое изменение в структурных и функциональных компонентах и связано с переходом дидактической системы от репродуктивного к адаптивному и творческому уровню в соответствии с этапами возникновения, становления, зрелости и преобразования; основывается на концептуальной модели, опирающейся на антропологический, системный и деятельностный подходы, и включающей в себя ведущую идею, системную детерминацию, тенденции, принципы, педагогические условия и управленческие механизмы развития дидактической системы учителя; строится на основе принципов, отражающих тенденции самоуправления развития дидактической системы учителя и определяется согласованным взаимодействием внешних (управленческое воздействие) и внутренних (процессы самоорганизации системы) детерминирующих факторов; реализуется в логике этапов соуправляемого развития технология, обеспечивающая переход от внешнего управления, через соуправление к самоуправляемому типу взаимодействия субъектов школы за

---

<sup>74</sup> Ирхина, И.В. Развитие дидактической системы учителя в профессиональной деятельности. // Дисс. ... доктора пед. наук. – Белгород, 2007. – 428 с.

счёт инициирования активности внутреннего потенциала дидактической системы учителя; осуществляются следующие педагогические условия: целевая ориентация субъектов школы на антропологические образовательные ценности; направленности внутришкольного управления на обеспечение субъект-субъектного взаимодействия в процессе развития дидактической системы учителя; перевод управляемого развития дидактической системы учителя в форму самоуправления; обеспечений поступательного непрерывного и последовательного характера процесса развития дидактической системы учителя; учет индивидуального опыта учителя в процессе развития его дидактической системы.

Разрабатывая профессионально-личностную модель саморазвития учителя после вуза, исследователи<sup>75</sup> обычно исходят из четырех компонентов: ценностно-мотивационного (обеспечивающего личностный смысл предстоящих преобразований); содержательного (определяющего ориентировку в целях и средствах творческой самореализации); процессуального (раскрывающего организацию учебно-воспитательного процесса) и контролирующе-волевого (влияющего на интенсивность и действенность самореализации). В связи с этим под проектированием образовательной ситуации, направленной на активизацию инновационной деятельности, можно понимать несколько действий: 1) формулировку педагогической цели в виде вариантов поведения и личностных проявлений; 2) выявление мотивации интеллектуальных и эмоционально-волевых состояний личности; 3) разработку предметного инновационного содержания деятельности; 4) построение организационной системы действий педагога; 5) разработку, вариативности поведения педагога в зависимости от варианта развития ситуации.

Для оценки качественных параметров эффективности управления непрерывным педагогическим образованием учителей используются обычно два вида критериев: 1) качество освоения нового содержания в профессиональной деятельности (овладение знаниями, умениями и навыками педагогической деятельности); 2) уровень сформированности личностных

---

<sup>75</sup> См., напр.: Степанова, Т.И. Теория и практика профессионального развития и саморазвития учителя физики: Автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т, 2002. 45 с.; Багаева, Т.Д. Мониторинг качества методической работы в системе "Школьная методическая служба – районный методический кабинет" // Дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01 Общая педагогика. – Казань, 2006. – 213 с.

качеств, имеющих решающее значение для субъекта педагогической деятельности.

Т.Д.Багаевой было установлено<sup>76</sup>, что среди важнейших условий успешной организации методической работы с педагогами можно назвать:

1. Реализацию в содержании методической работы с учителями функционально-компетентного подхода, позволяющего сосредоточить внимание не на знаниях (как в вузе), а на профессиональных умениях и навыках.

2. Создание в образовательном пространстве системы непрерывного образования педагогов психосопровождающей и развивающей среды, позволяющей мотивировать не только самообразовательную, но и профессиональную деятельность учителей и руководителей школ.

3. Формирование в системе методической работы учителя особой структурной модели, объединяющей блок внутришкольного контроля, блок аттестации и блок повышения квалификации.

4. Своевременную трансформацию организационно-образовательных задач (профилизация образования, подготовка к ЕГЭ, апробация новых программ и учебников и др.) в содержании и системе методической работы с учителями.

5. Реализацию линий преемственной связи между методическими службами республиканского (министерство, институт), городского и районного уровней.

Среди них работа Е.В.Чернобай<sup>77</sup>, в которой эффективность методической подготовки учителя к проектированию учебного процесса в информационной образовательной среде рассматривается в зависимости от проектировочного компонента как ключевого в профессиональной деятельности современного учителя, определяющего содержание всех других компонентов его деятельности; при этом проектировочная деятельность учителя рассматривается на основе деятельностного подхода, предполагающего совокупность следующих этапов: определение

---

<sup>76</sup>Багаева, Т.Д. Мониторинг качества методической работы в системе "Школьная методическая служба – районный методический кабинет" // Дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01 Общая педагогика. – Казань, 2006. – 213 с.

<sup>77</sup>Чернобай, Е.В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования): 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования): 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – М., 2012. – 50 с.

и анализ планируемых образовательных результатов; подбор видов учебной деятельности, соответствующих запланированным образовательным результатам; конструирование учебных ситуаций и учебных задач; отбор средств обучения для реализации соответствующих видов учебной деятельности; методическая система подготовки учителя к проектированию учебного процесса в информационной образовательной среде рассматривается с учетом его новой роли (организатора взаимоотношений в учебном процессе; участника групповых форм деятельности; навигатора эффективной работы со знанием, консультанта, наставника, создающего ситуацию успеха), назначения в этой формирующейся среде и изменений характера взаимодействия участников образовательного процесса.

Развитие методической подготовки учителя в системе дополнительного профессионального образования по освоению средств ИКТ Е.В.Чернобай рассматривает в контексте перспективных направлений его профессиональной деятельности, в частности, задач проектирования учебного процесса в условиях перехода к новой информационной образовательной среде; приоритетным ориентиром в разработке содержания и организационных форм методической подготовки педагогов становятся современные виды профессиональной деятельности учителя (организация проектной деятельности учащихся, проектирование учебных курсов, экспертиза средств учебной деятельности школьников, организация педагогической поддержки учащихся в ходе процесса обучения и др.), ориентированные на получение образовательных результатов и отвечающие запросам модернизации образования; подготовка учителя к проектированию учебного процесса в информационной образовательной среде должна иметь, по Е.В.Чернобай, вариативный характер и проходить в условиях модульной системы повышения квалификации педагогических кадров с учетом уровня подготовки и индивидуальных профессиональных потребностей педагогов; при этом подготовка учителя к работе в информационной образовательной среде должна проходить в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений, осуществляющих повышение квалификации учителей.

Работа М.М.Нигматулаева тоже связана с повышением профессионального уровня учителя <sup>78</sup>. Автор связывает

---

<sup>78</sup> Нигматулаев, М.М. Подготовка учителей к использованию WEB-технологий для самостоятельного повышения квалификации: 13.00.02 – теория и методика

эффективность самостоятельного непрерывного повышения квалификации учителя с использованием Web-технологий. Среди условий автор называет направления работы: общепедагогическое (усиление внимания к дидактическим основам самообразования), информационно-технологическое (дополнение соответствующим содержанием процесса формирования ИКТ-компетентности выпускников педвузов), методическое (осознание дидактического потенциала Web-технологий, умение реализовать его в системе профессионального самообразования).

Проектировочные умения учителя нашли отражение в работе А.Н.Комаровой<sup>79</sup>. Новизна ее исследования заключается в выявлении специфики педагогического проектирования элективных курсов в профильной школе, построенного на привлечении субъектов образовательной деятельности к выбору целей, отбору и структурированию учебного материала на основе собственного педагогического опыта, оценке результатов деятельности; в разработке и описании андрагогической модели подготовки учителя к проектированию элективных курсов в современных условиях профильного обучения, отражающей три направления подготовки – областное, окружное, школьное; в создании технологии освоения метапредметного содержания элективных курсов на основе современных способов работы с информацией и включения учащихся в познавательные процедуры понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии.

Анализ работ позволяет наметить следующие направления работы в вузе:

- оптимизация процесса управления взаимодействием структурных подразделений университета (институтов, факультетов) по созданию новых условий для развития одаренных детей в образовательных учреждениях республики;
- разработка образовательных стратегий, технологий, направленных на подготовку специалистов, способных диагностировать и осуществлять психолого-педагогическую и предметную (академическую) поддержку одаренным детям;

---

обучения и воспитания (информатика); 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – М., 2012. – 48 с.

<sup>79</sup> Комарова, А.Н. Подготовка учителя к проектированию элективных курсов в профильной школе: автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук. - Киров, 2011. - 28 с.

- создание комплекса диагностических процедур и методов, учитывающих специфику предметной области (математической, химической, лингвистической и т.д.) и направленных на раннее выявление и отслеживание развития одаренных детей;

- интеграция образовательных учреждений разных типов в рамках структуры федерального университета, создание педагогических комплексов, в том числе и с академической наукой;

- создание системы непрерывного социально-педагогического сопровождения одаренных детей в рамках структуры федерального университета;

- подготовка педагогических кадров к работе с одаренными детьми и внедрение нового опыта в практику работы образовательных учреждений и систему повышения квалификации педагогов;

- обеспечение мотивационной поддержки студентов (бакалавров, магистров), ориентированных на работу с одаренными детьми;

- создание системы информационного обеспечения процесса выявления, поддержки и развития одаренных детей в региональной системе образования и др.

Кроме того, особое значение приобретает решение проблемы управления процессом развития одаренных детей в регионе. Основными механизмами управления на уровне региональной системы образования могут быть следующие:

- координация работы с одаренными детьми, которая может включать в себя создание координационных центров по работе с одаренными детьми на уровне региональных департаментов образования или муниципальных органов управления образованием, создание ресурсных центров (соорганизация ресурсных возможностей региональной системы образования по работе с одаренными детьми), например, на базе государственных учреждений дополнительного образования детей, информационно-методических центров, научных центров, высших учебных заведений, открытие экспериментальных площадок по работе с одаренными детьми и др.;

- нормативно-правовое обеспечение региональной поддержки одаренных детей и талантливой молодежи, которое предполагает определение круга необходимых нормативных документов, разработку комплекса положений о конкурсах, олимпиадах, грантах для детей разного возраста, а также учреждений образования, ведущих данную работу, определение



норм нагрузки при организации индивидуальной работы с одаренными детьми в рамках системы образования и др.;

- финансовое обеспечение работы с одаренными детьми, в том числе грантовая, спонсорская поддержка, выделение целевых средств, стипендий, премий, что должно позволить укрепить и совершенствовать материально-техническую базу учреждений образования, работающих с одаренными детьми, организовать целевые лагеря и педагогические комплексы для них и др.

## **ГЛАВА 5. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ**

### **5.1. Условия проектирования работы с одаренными**

При проектировании работы с одаренными детьми необходимо дифференцировать основные проявления одаренности – способности, талант, гениальность.

Способностями называют индивидуальные особенности личности, помогающие ей успешно заниматься определенной деятельностью.

Талантом называют выдающиеся способности, высокую степень одаренности в какой-либо деятельности. Чаще всего талант проявляется в какой-то определенной сфере.

Гениальность – высшая степень развития таланта, связана она с созданием качественно новых, уникальных творений, открытием ранее неизведанных путей творчества.

Таланты рождаются не часто, а гениев вообще за всю историю человечества насчитывается не более 400. Массовая школа обычно сталкивается с проблемой раннего выявления и развития способностей ученика.

XXI век требует от школы подготовки выпускника, способного адаптироваться к меняющимся условиям, коммуникабельного и конкурентоспособного. Именно это имел в виду психолог и писатель Г.Томпсон, говоря: «Способности – объяснение вашего успеха».

Традиционно принято, что работа с одаренными детьми должна строиться на следующих принципах:

- дифференциации и индивидуализации обучения, высшим уровнем реализации которых является разработка индивидуальной программы развития одаренного ребенка;

- максимального разнообразия предоставляемых возможностей;
- обеспечения свободы выбора учащимися дополнительных образовательных услуг;
- возрастания роли внеурочной деятельности одаренных детей через кружки, секции, факультативы, клубы по интересам, работу в НОУ;
- усиления внимания к проблеме межпредметных связей в индивидуальной работе с учащимися;
- создания условий для совместной работы учащихся при минимальной роли учителя.

В Рабочей концепции одаренности Д.Б.Богоявленская (ответственный редактор), В.Д.Шадриков (научный редактор), Ю. Д.Бабаева, А. В.Брушлинский, В. Н.Дружинин, И.И.Ильсов, И.В.Калиш, Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкин, А.А.Мелик-Пашаев, В.И.Панов и др. подчеркивают, что именно дети с признаками одаренности вольно или невольно могут создавать своим поведением нестандартные ситуации, для решения которых сформировавшиеся ранее «учительские» стереотипы не только бесполезны, но даже вредны как для ребенка, так и для самого учителя.

Одной из причин возникновения подобных ситуаций является то, что, например, вследствие высокого темпа интеллектуального развития одаренные дети (а по большому счету и любые другие дети) осознанно или неосознанно требуют к себе отношения как к полноправному субъекту учебной деятельности, общения и т. д. Между тем один из наиболее распространенных стереотипов традиционного учительского сознания заключается в том, что ученик (именно потому, что он ученик) исходно рассматривается как объект педагогического воздействия, но не как субъект совместного образовательного процесса.

Это означает, что, работая с одаренными детьми, педагог должен уметь вставать в рефлексивную позицию к самому себе. Так, одним из основных психологических принципов работы с детьми является принцип «принятия другого», согласно которому учитель должен изначально принимать ученика как индивидуальность со своими уже сложившимися особенностями; комплексный (психолого-педагогический и профессионально-личностный) характер образования педагогов; создание системы консультирования и тренингов. Именно в этой форме, как показывает опыт обучения педагогов, им легче осознать собственные личностные проблемы, мешающие в работе. Эта

форма эффективна для формирования необходимых учителю навыков самопознания, самоконтроля, а также потребности саморазвития; создание психолого-педагогических условий (системы факультативов, кружков, секций) для развития профессионального мастерства; демократизация и гуманизация всех обучающих процедур, создание творческой и свободной атмосферы учения; образовательная ступень и сфера деятельности педагогов (педагоги дошкольных учреждений, учителя начальной школы, учителя-предметники, педагоги, работающие в системе дополнительного образования, педагоги-дефектологи, практические психологи, а также представители школьной администрации и т. п.); особенности контингента учащихся (их возраста, состояния здоровья и т. п., при этом специальное внимание должно уделяться специфическим группам одаренных детей — детям-сиротам, детям-инвалидам и др.); профессиональная, постпрофессиональная подготовка и профессиональный опыт педагогов: а) опыт педагогической, воспитательной работы с детьми (студенты, обучающиеся в педагогических и психологических учебных заведениях; педагоги и психологи, имеющие опыт работы в массовых школах; педагоги и психологи, имеющие опыт работы с одаренными детьми в специализированных школах-интернатах, в школах и классах «для одаренных» и т. п.); б) уровень полученной ранее специальной подготовки для работы с одаренными детьми (содержание и объем полученной информации по выявлению, обучению, развитию и воспитанию одаренных детей, участие в специальных тренинговых занятиях по развитию способностей, навыков педагогического взаимодействия и др., прохождение стажировки и практики и т. п.); специфика образовательной инфраструктуры. Характерные особенности условий, в которых проводится работа с одаренными детьми, связанные с наличием (или, напротив, отсутствием) тех или иных компонентов образовательной системы, которые значимы для обучения и развития одаренных детей (необходимых учебно-методических материалов, музеев, концертных залов, библиотек, театров, а также ряда специалистов, например психологов, педагогов дополнительного образования и т. п.).

Ш.А.Амонашвили<sup>80</sup> доказал, что ребенок может добиться намного лучших результатов, если его не принуждают и он не находится под постоянным контролем учителя. Не бывает

---

<sup>80</sup> Амонашвили, Ш.А. Как любить детей (опыт самоанализа). М., 2010.

плохих деток. Просто родителям и учителям не хватает опыта общения с ними. Каждый ребенок рождается с определенной миссией. И у каждого малыша есть душа – его внутренний свет, который принадлежит только ему. Если взрослый хочет понять желания ребенка, необходимо поставить себя на его место. Детей необходимо уважать. В основе педагогики Ш.А.Амонашвили лежит уважительное отношения к детям (как к равным), восприятие их как личностей. Дети – это не просто ученики, они выступают и учителями. Суть методики Ш.А.Амонашвили заключается в том, что ученик должен самостоятельно найти способы решения проблемы, которую учитель поставил в ходе урока. В школах, которые используют данную методику, учителя сами подбирают подходящие материалы и учебники. Здесь не ставят оценок, отсутствует жесткая дисциплина. В классах, где создана домашняя обстановка, ребята свободно думают, размышляют, анализируют информацию, не боясь при этом насмешек или осуждения. Уроки – это жизнь, где ребенок способен творить и мечтать. Одним из самых интересных приемов на уроках является нашептывание ответа преподавателю на ухо. Дети – очень любопытные. Чтобы найти правильный ответ, они включают голову, запуская собственный мыслительный процесс. Согласно методу Ш.А.Амонашвили воспитание и обучения деток младшего школьного возраста полностью зависит от личности учителя. Каким же должен быть учитель?

1. Ребенка надо любить и обожать таким, каким он есть. Родитель, воспитатель или учитель должен уметь одинаково относиться к шалуну и послушному, сообразительному и туподуму, ленивому и старательному. Всегда радоваться успехам каждого малыша. Доброта и любовь к детям – основные качества, которыми должен руководствоваться учитель. Недопустимо грубое обращения с малышами, ущемление их достоинств.

2. Учитель должен уметь осознавать детей, ставить себя на их место, уважительно (а не снисходительно) относиться к детским заботам и делам. Чтобы заниматься глубинным воспитанием ребенка, при котором малыш сам становится помощником в собственном воспитании, необходимо понимать душу и сердечные переживания малыша, его стремления.

3. Учитель должен верить в силу воспитания, быть оптимистом. Речь идет не о пассивном участии, при котором воспитатель ждет, когда ребенок поумнеет, а о деятельном

оптимизме – учитель глубоко вникает во внутренний мир ребенка, отыскивает различные способы воспитания и развития.

4. Такие качества, как строгость, сдержанность, искренность, скромность, чуткость, интеллигентность, любовь к жизни и общению должны быть присущими каждому воспитателю (учителю).

Учитель должен постоянно стремиться быть таковым. Ведь он является посредником между ребенком и знаниями. Дети впитывают духовные ценности, морально-этические нормы через личностные черты воспитателя, его оценки. Ребенок познает мир через учителя, который считается высочайшим авторитетом для детей младшего школьного возраста.

Педагогическую систему психолого-педагогической поддержки одаренных детей и подростков (девиантного типа поведения) предложил в своем исследовании Ф.К.Зиннуров<sup>81</sup>. Автор обосновал личностно развивающую субъектно-ориентированную технологию профилактики девиантного поведения подростков, универсальную для общеобразовательной и специальной школы, которая включает:

1) диагностику, мониторинг девиантности подростков, определение типичных затруднений в их творческой самореализации;

2) создание на уроках и мероприятиях социокультурной направленности ситуаций, построенных на преодолении доминанты нормативного над субъективным;

3) использование креативных социокультурных ситуаций, требующих смены ориентации с выбора решений на решение проблем;

4) обсуждение социокультурных проблем, связанных с преодолением доминанты анализа по отношению к синтезу решений;

5) создание ситуаций общения, требующих преодоления доминанты «субъект-объектной» ориентации в общении со сверстниками, педагогами, психологами;

6) итоговый анализ уровня развития творческих способностей подростков и новое целеполагание;

7) корректировку перспективных стратегий развития творческих способностей в условиях социокультурной

---

<sup>81</sup>Зиннуров, Ф.К. Профилактика и коррекция девиантного поведения подростков в условиях социокультурной среды. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. 13.00.05 Теория и методика социокультурной деятельности. – Казань, 2012. – 50 с.

деятельности, организованной в соответствии с условиями социально-культурной среды.

Индивидуальная образовательно-развивающая траектория движения подростков девиантного типа поведения должна определяться педагогическими условиями использования средств социально-культурной деятельности и обеспечивать творческую самореализацию каждого подростка.

В результате проведенного Ф.К.Зиннуровым исследования обнаружилось, что среди трудных подростков – много одаренных и подготовка педагогов к работе с ними должна иметь два аспекта: 1) работа с трудными (уже осужденными за серьезные правонарушения); 2) работа с одаренными, не раскрывшимися и реализовавшимися в своих способностях детьми.

Таким образом, об условиях развития одаренности говорят многие исследователи<sup>82</sup>. В самом общем виде к ним можно отнести несколько обстоятельств:

1. Развитие общей одаренности детей школьного возраста будет обеспечено в том случае, если система их обучения строится на основе психологических закономерностей и принципов развития и учитывает познавательные потребности и возможности одаренных детей, их личностное своеобразие.

2. Понимание детской одаренности как высокого творческого потенциала и общей предпосылки творческого развития человека может служить теоретико-методологическим основанием новой модели развития общей одаренности детей в школьном обучении, построенной на психологических закономерностях творческого развития ребенка.

3. Внутренним психологическим условием творческого развития ребенка с высокой общей одаренностью выступает развитие его исследовательской (творческой) активности, в ходе которого эта активность приобретает все более сложные формы. Достижение наиболее высоких форм исследовательской (творческой) активности – порождение и решение новых проблем, становится возможным только при условии возникновения в процессе развития одаренного ребенка его особой личностной характеристики – исследовательской позиции. Возникновение противоположной – репродуктивной - позиции является препятствием для творческого развития одаренного ребенка.

---

<sup>82</sup> Шумакова, Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения. // Дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.13 Психология развития, акмеология. – М., 2007. – 330 с.

4. Важнейшими внешними условиями развития исследовательской (творческой) активности детей с общей одаренностью являются обогащенная развивающая среда, отвечающая особым познавательным потребностям и возможностям одаренных детей, их личностным особенностям, а также признание ценности творчества ребенка значимыми взрослыми (учителя, родители).

5. Психологически обоснованная система развития одаренных детей в школьном обучении, обеспечивающая поддержку и развитие их высокой исследовательской (творческой) активности, создает более благоприятные условия не только для когнитивного, но и для личностного развития одаренных школьников по сравнению с традиционной системой, ориентированной на передачу знаний, умений и навыков.

6. На становление исследовательской и противоположной ей репродуктивной позиции, существенное влияние оказывают как условия школьного обучения, включая личность учителя, так и особенности семейного воспитания, связанные с представлениями родителей о целях, содержании и способах обучения детей.

7. Развитие творческих способностей детей, раскрытие одаренности должны происходить при системной организации профориентации, предпрофильной, профильной, а затем и профессиональной подготовки<sup>83</sup>. Профориентационная работа и предпрофильная подготовка проводятся в школе с целью обеспечения постепенной подготовки подрастающего человека к вхождению в социальную, деятельностьную сферу, создания условий для осознанного профессионального самоопределения учащихся. Профессиональная ориентация включает в себя профессиональное просвещение, развитие профессиональных интересов и склонностей, профессиональное консультирование,

---

<sup>83</sup> См.: Огерчук, А.А. Профессиональная ориентация старших школьников в условиях профильного обучения. // Дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. – Оренбург, 2009. – 176 с.

<http://pedsovet.alledu.ru/interview / 853 / 117>

Консультационная линия «Профильное обучение»

<http://minobr.sakha.ru/iro/kcenter/profynoe/soderjanie/43.htm>

Модель профильного обучения в старших классах малочисленной школы

[http://zakon.edu.ru/catalog.asp?cat\\_ob\\_no=12743&ob\\_no=13030](http://zakon.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=12743&ob_no=13030)

Профильное обучение на основе индивидуальных учебных планов

<http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/groun/1272.print/>

Рекомендации по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся

социально-профессиональную адаптацию. В рамках профориентационной работы Школой осуществляется профориентационная диагностика обучающихся, анкетирование по определению профильных предпочтений, просветительская профориентационная работа среди учащихся и родителей по ознакомлению с возможностями профессионального самоопределения на основе совместной деятельности психологической службы Школы и классных руководителей (тьюторов).

8. Расширение представления о мире профессий происходит в ходе учебного процесса и в системе внеклассных мероприятий в соответствии с возрастными особенностями учащихся. В начальной школе дети в игровой форме знакомятся с миром профессий. Участвуя в ролевых играх, в интерактивных викторинах, ребенок получает возможность, соответственно своему возрасту, освоить первичную информацию о профессиональном поле. Готовясь к переходу в среднее звено, каждый ученик принимает участие в проекте «Зажги свою звезду», осваивая начальные навыки проектной деятельности. В средней школе продолжается знакомство с миром профессий на новом уровне. Проводятся тематические ассамблеи, на специально организованных занятиях осваиваются и закрепляются коммуникативные и социальные навыки, необходимые в будущей деловой реализации. Начиная со старших классов средней школы, дети приглашаются к участию в программе «100 вопросов профессионалу», где на специально организованных встречах они имеют возможность познакомиться с профессионалами из различных сфер деятельности, узнать из «первых рук» обо всех особенностях и «подводных камнях» той или иной профессии.

9. Обеспечить качественную подготовку учащихся по выбранным дисциплинам при сохранении базового уровня образования по всем дисциплинам, создать условия для обеспечения профессиональной ориентации и самоопределения, обеспечить непрерывность образования, преемственность между общим и профессиональным образованием позволяет учёт индивидуальных запросов учащихся<sup>84</sup>. Поэтому в старшей школе начинается процесс более глубокого и всестороннего

---

<sup>84</sup> Кузнецова, Е.А. Валеологическое сопровождение индивидуального образовательного маршрута студента как условие профессиональной подготовки в медицинском колледже: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб, 2012. – 23 с.



исследования поля собственных интересов и способностей. Для этого проводится ряд диагностических мероприятий, на основании которых каждый учащийся получает возможность попробовать себя в моделируемых ситуациях, выбранных им областей деятельности. Подобный опыт может быть получен в результате участия в предпрофильной игре «Выбор». Получить подтверждение или обратить свое внимание на другие сферы деятельности школьник может, проведя «Один день на работе». Данная программа реализуется при тесном сотрудничестве с родительским коллективом. Дети имеют реальную возможность не только побывать, но и принять посильное участие в деятельности различных компаний.

10. После окончания 9 класса каждому ученику предоставляется возможность пройти «Летнюю практику»: девятиклассники в течение 7 рабочих дней, а десятиклассники – 21 рабочий день выполняют функциональные обязанности в той сфере деятельности, которую они выбрали. Цель профессиональных проб – составить личное реальное представление о профессии, основываясь на личном опыте. Предпрофильная подготовка в школе начинается в 9 классе и включает курс «Твоя профессиональная карьера», основанный на осознанном выборе учащимися предметов, областей знаний, необходимых в дальнейшем обучении, в будущей профессиональной деятельности. Цель проводимых элективных курсов – поддержка мотивации в профессиональном самоопределении, углубление знаний в определенной области, расширение знаний ученика по тому или иному учебному предмету. Элективные курсы строятся на принципах избыточности, вариативности, оригинальности содержания, использования активных методов обучения. Предполагается организация обучения в мобильных группах по выбору учащихся. Переход учащихся из группы в группу возможен в начале четверти. Преподаватель включает в совместную работу с учащимися различные формы индивидуальной и групповой работы. Основная задача предпрофильной подготовки – подготовка к выбору профиля обучения и прогнозирование будущей профессиональной деятельности. На решение задач предпрофильной подготовки направлена работа всей системы учебно-воспитательной работы школы, включающей элементы профориентации на учебных занятиях, внеклассные мероприятия, наглядную агитацию и т.д.

## 5.2. Опыт учителей Татарстана

Опыт учителей Татарстана (2012-2013 гг.), взаимодействующих с Казанским федеральным университетом (гимназии № 11, 28, 75, 90, лицей № 110 г. Казани, гимназии № 3, 10 г. Зеленодольска; Республиканская специальная школа для детей и подростков девиантного типа поведения в Казани, образовательные учреждения г. Бугульмы и др.), показывает, что прежде чем работать с одаренными, талантливыми и инициативными учащимися, учитель должен сам развить в себе те качества, которые он собирается развивать у своих учеников.

«Методология формирования творческой личности: концепции, теории и опыт» – на такую тему прошла 17-18 января научно-практическая конференция в г. Бугульме. Конференция была инициирована рабочей группой Института педагогики и психологии КФУ: группа занимается исследованием проблем диагностики и развития творческих способностей талантливой молодежи.

Дело в том, что программные документы в России и за рубежом указывают на решающую роль образования в глобализованном, транскультурном, поликультурном, информационном обществе. В опубликованном в 2005 году докладе ЮНЕСКО «К обществам знания» эксперты международного уровня (Л. Демаре, Ж. Плузэн и др.) утверждают, что современные наиболее эффективные способы использования человеческого капитала требуют новых моделей развития образования, основанных на знании, на взаимопомощи и всеобщем участии. С этим же связана позиция авторов концепций информационного общества (Д. Белл, Дж. Гэлбрейт, А. Тоффлер), которые выдвинули положение о том, что образование превратится в определяющий социальный институт, и первенство останется за той нацией, которая создаст наиболее эффективную систему непрерывного образования (long life education). Мировым тенденциям формирования глобального инновационного общества посредством интеграции треугольника «образование, исследования и инновации», задокументированной в «Московской декларации» и материалах саммита «Группы восьми» (Санкт-Петербург, 2006 г.), созвучен масштабный российский Национальный проект «Образование».

Радикальная переоценка образования придает ему статус важнейшего стратегического ресурса, приоритеты государства выводятся, исходя из направленности и эффективности образовательных стратегий. В данном контексте необходимой

стратегией развития школы становится поиск новой образовательной парадигмы, обеспечивающей выход из кризиса, успешность цивилизационных статусных продвижений страны. В то же время современная интерпретация социокультурного феномена образования приводит к выводу: образование вышло за внутринациональные рамки и это диктует поиск образовательных стратегий в общемировом измерении, позволяющих формировать единое образовательное пространство на принципах интернационализации, институционализации, интеграции социумов, культурной конвергенции, общности целей и ценностей. Примером реализации такой стратегии служит Болонская модель, которая становится доминирующей для общеевропейского образовательного пространства. Практико-ориентированная концепция Болонской модели строится на компетентностной парадигме, преференции которой состоят в центрированной на учащемся системе обучения; критериях, стандартах и принципах совершенствования качества образования в общеевропейском пространстве.

Наибольший интерес участников конференции вызвали выступления Л.Г.Хуснутдиновой (учителя высшей категории средней школы № 3 г. Бугульмы) «Модель мониторинга тематического контроля образовательных результатов при изучении истории»; Л.Г.Богдановой (зам. директора по НМР, преподавателя психологии высшей категории ГАОУ СПО «Бугульминский строительно-технический колледж») «Педагогические условия реализации ФГОС в профессиональной подготовке будущих педагогов»; А.Ю.Сергеевой (учителя начальных классов первой категории МБОУ «Средняя школа № 1» г. Бугульмы) «Современная концепция исторического образования и воспитания в начальной школе»; Е.Ю.Чупахиной, О.А.Киришиной (преподавателей ГАОУ СПО «Бугульминский педагогический колледж») «Работа над экологическими проектами с детьми старшего дошкольного возраста» и мн. др.

Участники конференции акцентировали внимание на следующих методологических позициях развития творческой личности в условиях современного образования.

1. Условием эффективности современного образования является теоретико-методологическое обоснование инновационной стратегии развития творческой личности, стратегии, адекватной формирующейся образовательной парадигме и обеспечивающей: общность идей, методов, норм, проективных технологий, междисциплинарные связи; построение

единого образовательного пространства, разработку моделей и механизмов совершенствования полифункциональной образовательной системы; трансформацию методов прогнозирования и проектирования на базе принципов социокультурной конвергенции; интернационализации.

2. Основой исследований эффективности стратегии развития образования является анализ парадигм как моделей постановки теоретических и методологических проблем и способов действий для их решения. Парадигмальный анализ диалектического единства в системе ведущих парадигм методом сходства и различия показывает, что ни одна из них не является самодостаточной без привлечения ценностей других парадигм. В то же время при разном уровне адекватности социокультурным потребностям общества и разнонаправленности образовательного процесса все ведущие парадигмы развития школы имеют общегуманистическую основу, взаимопересекаются, взаимообогащаются в интерпретации главной цели образования – формирования целостной творческой личности.

3. Множественность парадигм в современном образовании придает полипарадигмальному подходу статус исследовательской методологии, определяемому как совокупность методов, объединяющих идей, принципов конструирования и трансформирования школьного образования как методологический регулятив ее опережающего развития. Полипарадигмальный подход систематизирует знания о стратегиях развития образования, создает теоретико-методологическую базу для их анализа и оценки, делает срезы инновационности; выявляет направления и продуцирует новые идеи развития образовательных стратегий на национальном и интернациональном уровне; формирует многомерное, полисистемное представление об инновационной стратегии развития новой школы; обобщает потенциал ведущих парадигм для совершенствования стратегии развития инновационного образования, выявляет приоритетные связи в концептуальном множестве для генезиса правил и стандартов стратегического прогнозирования и проектирования.

4. Полипарадигмальный подход инициирует и обеспечивает интегративные процессы в стратегическом прогнозировании и проектировании развития школьного образования, проявляющиеся:

– в теоретико-методологической базе (иерархия многоуровневой системы представлений содержания проекта;

совокупность системных характеристик содержания; формы закрепления процесса проектирования и реализации содержания);

– в системе принципов (многомерность, многокритериальность, нелинейность, непрерывность, преемственность, процессуальность);

– в системе установок (фундаментализация, аксиологизация, плюрализация, информатизация, институционализация, инструментализация и др.);

– в направлениях интеграции (межпредметная интеграция, интеграция содержательных составляющих различных образовательных сфер, организационно-технологическая, внутри- и внешнеобразовательные связи и отношения, интеграция науки и образования и др.);

– в реализации направлений деятельности по информатизации образования, создания единого информационного пространства новой школы, привития информационной культуры субъектам образовательного процесса.

5. Инновационные образовательные стратегии как современный императив создания социокультурной среды школы с наибольшей полнотой разрабатываются в Казанском федеральном университете. Миссия университета в своей основе полипарадигмальна, поскольку он аккумулирует интеллектуальный капитал, распространяемый на все сферы жизни общества, в единстве трех социальных систем: образования, культуры, науки.

6. Инновационная стратегия в социокультурной среде университета базируется на интерпретации миссии высшей школы (как содействия формированию целостной творческой личности; как механизма достижения устойчивого развития государства как регулятора новых идей цивилизационного прогресса); на опыте реализации традиционных и развивающихся стратегий (проектных, коммуникативных и др.); на трансформации и расширении функций (идентификационная роль, политическая роль, управленческая роль, предпринимательская роль, прогностическая роль, исследовательская роль и др.); инициирует преобразование и совершенствование образовательных методов и технологий (наукоемкие технологии образования; информационные образовательные технологии; технологии форсайта; технологии организации взаимодействия; технологии проектного обучения и

др.); создание единого информационного пространства университета, системы управления качеством образования.

7. Построение и реализация индивидуальной образовательной программы требует сопровождения творческой деятельности школьника индивидуальным консультантом: педагогом-тьютором. Тьюторинг как стратегический вектор «европейского измерения» качества образования может быть внедрен в практику российской школы при условиях:

- теоретической разработки концепции тьюторинга в контексте традиционной для российской педагогики непреложности синтеза обучения и воспитания;

- разработки модели и технологии тьюторского сопровождения индивидуальной деятельности одаренного школьника;

- разработки стандартов тьюторской деятельности, ролей, функций, компетенций педагога-тьютора.

Обмен опытом в г. Бугульме позволил сделать вывод о том, что работа с учащимися с опережающим развитием, предполагающая содержательное и организационное взаимодействия образовательных учреждений разных типов, не может быть ограничена отдельными и однообразными мероприятиями, позволяющими только выделить этих детей из общего детского коллектива – олимпиадами, конкурсами, фестивалями, смотрами и др. Необходима системная и длительная работа, ориентированная на создание необходимых условий для полноценного развития каждого ребенка.

Первым этапом такой работы должна стать научно обоснованная и методически обеспеченная система диагностики, включающая не только первичное исследование потенциальных возможностей ребенка, но и мониторинг его развития. Первичная диагностика обеспечивает выявление типа одаренности детей:

1. Учащиеся с ранним подъемом интеллекта.

2. Дети с ярким проявлением способностей к отдельным школьным наукам и видам деятельности.

3. Дети с потенциальными признаками одаренности.

Вторым этапом работы с детьми с опережающим развитием является выстраивание системы продуктивного взаимодействия с кафедрами, факультетами, научными лабораториями университета. Формами такого взаимодействия могут быть: индивидуальная работа преподавателя с отдельными учащимися; временные творческие коллективы учащихся и студентов, аспирантов; научные кружки, руководимые магистрантами, аспирантами, молодыми учеными; предметно-методические

комиссии, кафедры, образованные в специализированных образовательных учреждениях при участии профессорско-преподавательского состава университета.

Третьим этапом работы с детьми с опережающим развитием является психолого-педагогически обоснованная разработка индивидуального образовательного маршрута каждого учащегося. Основу этой работы составляет предположение о том, что работа с учащимися с опережающим развитием должна строиться в тесном взаимодействии специального учреждения с университетом, обеспечивающим творческое обучение школьников, с преподавателями и студентами университета.

Таким образом, смыслом работы преподавателей КФУ в системе довузовской подготовки является: выявление, отбор талантливой молодежи; создание условий для развития их интеллектуальных, творческих способностей; проведение с одаренными школьниками профориентационной работы, оказание помощи в выборе специальности, проектировании будущей профессиональной карьеры. Данные задачи решаются в системе подготовительных курсов, подготовительного отделения, специализированных школ при факультетах.

В Министерстве образования и науки Республики Татарстан разработаны примерные критерии оценки эффективности педагогов общеобразовательных учреждений, которые в какой-то мере позволяют конкретизировать и работу с талантливой молодежью в системе «Школа – ссуз – вуз»<sup>85</sup> (см. табл. 5-8).

Таблица № 5.

**Примерные критерии  
оценки эффективности педагогов общеобразовательных учреждений  
Республики Татарстан**

Учитель						
1	Успеваемость обучающихся по итогам государственной итоговой аттестации и/или независимого оценивания образовательных результатов в зависимости от вида	%	Гимназии лицей 96-100 Школы с угл. изуч. предмета в 93-100 Общеобразовательные школы	10	год о ва я	(А/В)*100%, где А - число учащихся, справившихся с экзаменом, тестированием, годовой контрольной работой без неудовлетворительных оценок, В - общая численность обучающихся. Протоколы

<sup>85</sup>См.: Матвеева С.Е. Педагогический мониторинг инновационной деятельности в системе «Школа – ссуз – вуз». // Автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика. – Казань, 2011. – 50 с.

	образовательного учреждения		90-100			результатов государственной итоговой аттестации, классные журналы, отчет учителя о результатах годовой контрольной работы, независимого тестирования по предмету, проведенных администрацией учреждения или соответствующими органами управления образованием
2	Качество знаний обучающихся: по итогам итоговой аттестации и/или независимого оценивания образовательных результатов	%	40 - 100	10	годовая	<p><math>(A/B) \cdot 100\% \cdot K</math>, где А - число учащихся, справившихся на «4» и «5» с экзаменом, тестированием, годовой контрольной работой у конкретного учителя, В - общая численность обучающихся по предмету; К – коэффициент группы сложности предметов. Для учителей русского языка и литературы, татарского языка и литературы, родного языка, иностранного языка, математики, физики химии коэффициент (<b>К</b>) = 1 (1 –я группа сложности); для учителей истории, обществознания, права, биологии географии , экономики, астрономии, начальных классов коэффициент (<b>К</b>) = <b>0,7</b> (2-я группа сложности); для учителей физического воспитания, технологии, музыки.</p>



						<p>изобразительного искусства, черчения, ОБЖ) устанавливается коэффициент (<b>К</b>) = <b>0,5</b>; (3-я группа сложности)</p> <p>Протоколы результатов государственной итоговой аттестации, классные журналы, отчет учителя о результатах годовой контрольной работы, независимого тестирования по предмету, проведенных администрацией учреждения или соответствующими органами управления образования</p>
3	Динамика среднего балла по предмету по всем классам	%	99 - 105%	10	полугодовая	<p><math>(A/B) \cdot 100\%</math>, где А - средний балл учащихся по предмету в отчетный период, В - средний балл учащихся по предмету в предыдущий период</p> <p>Отчет учителя по итогам учебной четверти (полугодия), классные журналы</p>
4	Подготовка обучающихся - призеров и дипломантов предметных олимпиад, конференций, конкурсов по предмету	единиц	0-1	6	годовая	<p>При подготовке в отчетный период учащихся – победителей, призеров, дипломантов предметных олимпиад, конференций, конкурсов федерального уровня начисляется 6 баллов; республиканского уровня - 5 баллов; межрегионального (межрайонного) уровня – 4 балла; муниципального</p>

						уровня –3 балла, при отсутствии успешных результатов – 0 баллов(при наличии победителей по нескольким уровням балл присваивается по наивысшему уровню) Наличие документально зафиксированных призовых мест, Почетные грамоты, дипломы, благодарственные письма, приказы
5	Организация внеклассной работы по предмету	единиц	0–2	5	полугодовая	При наличии 2 и более мероприятий, подготовленных учителем по предмету в рамках внеурочной деятельности в отчетный период, начисляется 5 баллов, при отсутствии мероприятий – 0 баллов План воспитательной работы, программы мероприятий, отчет учителя
6	Обеспечение безопасности жизнедеятельности детей в учебно-воспитательном процессе	единиц	0-1	4	годовая	Отсутствие случаев детского травматизма, несчастных случаев во время учебно-воспитательного процесса– 4 балла, наличие указанных случаев – 0 баллов Журнал регистрации и учета несчастных случаев во время учебно-воспитательного процесса и акты (ф. Н-2)
7	Участие в профессиональных конкурсах, грантах, научно-практических конференциях	единиц	0-1	9	годовая	За участие учителя в отчетный период в профессиональных конкурсах, грантах, конференциях федерального уровня

						начисляется 9 баллов; республиканского уровня - 6 баллов; муниципального уровня – 3 балла, при неучастии – 0 баллов ( при участии по нескольким уровням балл присваивается по наивысшему уровню) Почетные грамоты, дипломы, свидетельства, сертификаты участника, приказы
8	Наличие и уровень распространения передового педагогического опыта.	еди- ниц	0-1	6	годо вая	При наличии у учителя в отчетный период открытых уроков, мастер- классов, творческих отчетов, презентаций по обобщению передового педагогического опыта в рамках методических мероприятий федерального уровня начисляется 6 баллов; республиканского уровня - 4 балла; муниципального уровня –2 балла, при отсутствии передового педагогического опыта и форм его распространения - ноль баллов (балл присваивается по наивысшему уровню) План работы, приказы о проведении мероприятий, программы мероприятий
<b>ИТОГО - 60</b>						
<b>Педагог-организатор</b>						
1	Положительная оценка со стороны ученического	%	0-75	7	квар- таль ная	(А/В)*100%, где А– количество положительных

	коллектива					голосов, В- количество опрошенных  Считается по итогам анкетирования учащихся
2	Проведение мероприятий республиканского уровня	единиц	0-N	7	год в в (полу год в в, квар- таль ная)	$7 * F / N$ , где N – количество запланированных мероприятий, F – количество проведенных мероприятий  Учитываются мероприятия, по которым есть положения, утвержденные приказом по учреждению и итоговый приказ по мероприятию
3	Участие педагога-организатора в конкурсах профессионального мастерства, грантах, конференциях, проектах, семинарах и т.д.					Учитывается наличие положений, приказов по учреждению об участии в конкурсном мероприятии с назначением ответственного лица (лиц), приказов об итогах, грамот, дипломов, свидетельств, сертификатов участника
	Участие педагога-организатора в конкурсах профессионального мастерства, грантах, конференциях, проектах, семинарах международного, федерального уровня		0-N	3	год в (полу год в в, квар- таль ная)	$3 * F / N$ , где N – количество мероприятий федерального, международного уровня, в которых запланировано участие; F – мероприятий, в которых принято участие
	Участие педагога-организатора в конкурсах профессионального		0-N	3	год в (полу год	$3 * F / N$ , где N - количество мероприятий республиканского,

	мастерства, грантах, конференциях, проектах, семинарах республиканского, межрегионального уровня				вая, кварталная)	межрегионального уровня, в которых запланировано участие; F – мероприятий, в которых принято участие
	Участие педагога-организатора в конкурсах профессионального мастерства, грантах, конференциях, проектах, семинарах муниципального уровня		0-N	2	годовая (полугодовая, кварталная)	$2 * F / N$ , где N – количество запланированных мероприятий муниципального уровня F – мероприятий, в которых принято участие
4	Наличие воспитанников педагогических работников – призеров олимпиад, конкурсов, соревнований, конференций по учреждению					
	Наличие воспитанников педагогических работников – призеров олимпиад, конкурсов, соревнований, конференций по учреждению федерального, международного уровня	место	0-N	4	годовая (полугодовая, кварталная)	$4 * F / N$ , где N – количество мероприятий федерального уровня, в которых запланировано участие педагогов, учащихся школы; F – количество мероприятий данного уровня, по итогам которых присуждены призовые места
	Наличие воспитанников, педагогических работников – призеров олимпиад, конкурсов, соревнований, конференций по учреждению республиканского,	место	0-N	3	годовая (полугодовая, кварталная)	$3 * F / N$ , где N – количество мероприятий республиканского, межрегионального уровня, в которых запланировано участие педагогов, учащихся, F – количество мероприятий данного

	межрегионального уровня					уровня, по итогам которых присуждены призовые места
	Наличие воспитанников, педагогических работников – призеров олимпиад, конкурсов, соревнований, конференций по учреждению муниципального уровня	место	0-N	3	годовая (полугодовая, квартальная)	$3 * F / N$ , где N – количество мероприятий муниципального уровня, в которых запланировано участие педагога, F – количество мероприятий данного уровня, по итогам которых присуждены призовые места
5	Работа по развитию школьного самоуправления, детских общественных организаций	проекты	0-N	10	квартальная	$10 * F / N$ , где N – количество запланированных к реализации проектов по развитию школьного самоуправления, детских общественных мероприятий, социальнозначимой деятельности подростков; F – мероприятий, в которых принято участие. Учитываются мероприятия, по которым есть положения, утвержденные приказом по учреждению, и итоговый приказ по мероприятию, протоколы заседаний
6	Участие детей, состоящих на внутришкольном учете, на учете в КДН, ПДН в деятельности объединений дополнительного образования школы, муниципального района	%	50-100	8	квартальная	$A/B * 100\%$ , A – количество учащихся группы риска, посещающих объединения дополнительного образования без учета ведомственной принадлежности, B – общее количество учащихся группы риска

						Считается на основании списка детей группы риска, их количество отслеживается по социальному паспорту образовательного учреждения. Посещаемость детей отслеживается по учебным журналам педагогов дополнительного образования, в которых занимаются дети группы риска
<b>ИТОГО- 50</b>						
<b>Социальный педагог</b>						
1	Снижение количества преступлений и правонарушений несовершеннолетних их	%	0-100	10	годовая (полугодовая, квартальная)	$C = 100\% - (A/B) \cdot 100\%$ , где А – количество случаев в отчетном периоде, В – количество случаев в предыдущем периоде, при $C =$ и менее 0 присваивается значение - 0 баллов, Информация предоставляется отделами ПДН муниципального образования
2	Участие детей, состоящих на внутришкольном учете, на учете в КДН, ПДН «группы риска» в деятельности объединений дополнительного образования школы, муниципального района	%	50-100	10	полугодовая (квартальная)	$A/B \cdot 100\%$ , где А – количество учащихся группы риска, посещающих объединения дополнительного образования без учета ведомственной принадлежности, В – общее количество учащихся группы риска  Список детей группы риска, их количество отслеживается по социальному паспорту образовательного учреждения. Посещаемость детей отслеживается по

						учебным журналам педагогов дополнительного образования, в которых занимаются дети группы риска
3	Доля обучающихся, состоящих на внутришкольном учете, на учете в КДН, ПДН, трудоустроенных в свободное от учебы время	%	50-100%	10	полугодие (квартальная)	<p><math>A/B \cdot 100\%</math>, где А – количество учащихся группы риска, посещающих объединения дополнительного образования без учета ведомственной принадлежности, В – общее количество учащихся группы риска</p> <p>Учитывается наличие договоров о временном трудоустройстве детей</p>
4	Участие в организации и проведении родительских лекториев, других массовых мероприятий для родителей	мероприятие	0-N	6	полугодовая (квартальная)	$6 \cdot F / N$ , где N – количество мероприятий, в которых педагог запланировал участие; F – мероприятий, в которых он принял участие
5	Положительная оценка со стороны педагогического коллектива	%	0-75%	4	квартальная	$(A/B) \cdot 100\%$ , где А – количество положительных голосов, В- количество опрошенных
6	Участие в конкурсах профессионального мастерства, грантах, конференциях, проектах					Учитывается наличие приказов по учреждению об участии в мероприятии с назначением ответственного лица (лиц), протокола (решения) по итогам мероприятия, свидетельств, сертификатов участника
	Участие в конкурсах профессионального	мероприятие	0-N	5	годовая (полу	$5 \cdot F / N$ , где N – количество мероприятий



	мастерства, грантах, конференциях, проектах федерального уровня				годо вая)	федерального, международного уровня, в которых запланировано участие педагога; F – мероприятий, в которых принято участие
	Участие в конкурсах профессионального мастерства, грантах, конференциях, проектах республиканского, межрегионального уровня		0-N	3	годо вая (полу годо вая)	3*F/ N, где N – количество мероприятий республиканского, межрегионального уровня, в которых запланировано участие педагога F – мероприятий, в которых принято участие
	Участие в конкурсах профессионального мастерства, грантах, конференциях, проекта муниципального уровня		0-N	2	годо вая (полу годо вая)	2*F/ N, где N – количество мероприятий муниципального уровня; в которых запланировано участие педагога; F – мероприятий, в которых принято участие
<b>ИТОГО- 50</b>						

Таблица № 6.

**Эффективность работников общеобразовательных учреждений  
Республики Татарстан в динамике (2007-2010 гг.)**

№	Должность	2007	2008	2009	2010
		Принятая единица измерения	Принятая единица измерения	Принятая единица измерения	Принятая единица измерения
1	Руководитель (директор школы) (100)	75	82	87	91
2	Заместитель директора по учебной работе (70)	43	47	54	68
3	Заместитель директора по воспитательной работе (70)	48	59	62	65
4	Учитель (60)	39	43	47	56
5	Педагог-организатор (50)	24	36	42	48
6	Социальный педагог (50)	21	28	37	45

Таблица № 7.

**Эффективность работников средних специальных учебных заведений  
Республики Татарстан в динамике (2007-2010 гг.)**

№	Должность	2007	2008	2009	2010
		Принятая единица измерения	Принятая единица измерения	Принятая единица измерения	Принятая единица измерения
1	Руководитель (директор ссуза) (100)	79	80	84	90
2	Заместитель директора по учебной работе (70)	44	49	57	65
3	Заместитель директора по воспитательной работе (70)	40	55	61	63
4	Преподаватель (60)	40	46	48	57
5	Мастер производствен- ного обучения (50)	27	38	45	47

Таблица № 8.

**Эффективность работников высших профессиональных учебных  
заведений Республики Татарстан в динамике (2007-2010 гг.)**

№	Должность	2007	2008	2009	2010
		Принятая единица измерения	Принятая единица измерения	Принятая единица измерения	Принятая единица измерения
1	Руководитель (ректор вуза) (100)	73	80	88	90
2	Проректор по учебной работе (70)	42	45	52	65
3	Проректор по научной работе (70)	43	54	61	66
4	Декан (60)	38	44	46	53
5	Заведующий кафедрой (50)	23	32	41	45
6	Преподаватель (ППС) (50)	27	29	38	47

Как видим, динамика эффективности работы педагогов везде является положительной. Объясняется это тем, что все критерии были известны работникам образовательных учреждений, входящих в организационно-педагогическую систему «Школа – ссуз – вуз».

Однако социальный эффект образовательных новаций традиционно связан с технологиями ЕГЭ: ЕГЭ является индикатором результативности и индикатором качества учебно-методического обеспечения образовательной и инновационной

деятельности в системе общего образования. Традиционно успешно сдавших ЕГЭ считают одаренными.

Неверно мнение, что одаренные люди способны ко всему, - обычно их талант проявляется больше, чем в одной области, но и не во всех сразу. Поэтому к числу стратегий, основных ценностно-целевых ориентаций в работе с одаренными детьми, мы относим следующие:

- выявление и развитие потенциальных возможностей;
- активизация – стратегия, ориентированная на создание условий, предоставляющих максимальную возможность для проявления и развития индивидуальных способностей каждого ребенка;
- преодоление барьеров – стратегия, нацеленная на нивелирование препятствий, мешающих развитию детей;
- поддержка и развитие высоких достижений, проявленных ребенком.

Учитель при этом должен учитывать, что одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Одаренные дети обычно обладают отличной памятью, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Их отличает способность классифицировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями. Большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, умение ставить вопросы чаще всего привлекают внимание окружающих к одаренному ребенку. Маленькие "вундеркинды" с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должны, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

Талантливые дети легко справляются с познавательной неопределенностью. При этом трудности не заставляют их отклоняться. Они с удовольствием воспринимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ.

Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна. К этому нужно прибавить и степень погруженности в задачу. В силу небольшого жизненного опыта такие дети часто затевают предприятия, с которыми не могут справиться. Им необходимо понимание и некоторое руководство со стороны взрослых, не следует акцентировать внимание на их неудачах, лучше попробовать вместе еще раз.

### 5.3. Методы диагностики одаренных детей

Учитель должен владеть разными методами диагностики одаренности<sup>86</sup>.

Е.П.Торранс одним из первых разработал методики для выявления творческих способностей детей. Испытания продемонстрировавших высокий коэффициент интеллекта после появления его работ стали дополнять специальными испытаниями уровня творческих способностей.

Они получили наименование тестов креативности. В ходе дальнейших исследований выяснилось, что для реализации личности в творчестве необходимо особое сочетание уровней развития логического (или конвергентного мышления, выявляемого обычно по тестам интеллекта) и творческого мышления.

При оценке креативности психологи (Дж. Гилфорд и Е.П.Торранс и др.) учитывают обычно четыре критерия.

Продуктивность, или беглость, – способность к продуцированию максимально большого числа идей. Этот показатель не является специфическим для творчества, однако

---

<sup>86</sup> См.: Сечкарева, Е.В. Педагогическое обеспечение социального становления одаренных детей дошкольного возраста // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). - Кострома, 2002. – 298 с.; Толстопятова, О.А. Психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития интеллектуально одаренных детей в условиях дополнительного общего образования 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования: Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Ставрополь, 2004. – 20 с. и мн. др.

чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них наиболее оригинальных.

Творец, создающий большое количество «продуктов», имеет некоторое преимущество перед тем, кто малопродуктивен. Но история знает и другие примеры. Так, Ершов от скуки написал только одну сказку про Конька-Горбунка (кроме нескольких неизвестных стихотворений), от этой сказки пришел в восторг Пушкин. При этом есть тысячи поэтов, написавших сотни стихотворений, но их имена никому не известны.

Гибкость – способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса, часто очень далеким по содержанию друг от друга. Противоположное качество называют инертностью мышления.

Оригинальность – один из основных показателей творческой. Это способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных.

Другой показатель творческой обозначается термином «разработанность». Творцы могут быть условно поделены на две большие группы: одни умеют лучше продуцировать оригинальные идеи, другие – детально, творчески разрабатывать существующие. Эти варианты творческой деятельности специалистами не ранжируются, считается, что это просто разные способы реализации творческой личности

Чем выше степень отклонения (как одаренности, так и отсталости), тем реже это отклонение можно встретить. Еще Ф.Гальтон отмечал, что "выдающийся гений", столь же большая редкость, как и "полный идиот". Ф.Гальтон, оперируя законом нормального распределения, отмечал, что если уровень умственного развития нормального человека принять условно за 100 единиц, то умственные способности гения будут равны 200, а идиота – 0.

Значительно позже, в 1912 году, известный немецкий ученый Вильям Штерн использовал это число - 100 - для формулы расчета коэффициента интеллекта (IQ).

Хронологический возраст определяется очень легко, а вот умственный определяется по специальным тестам (от английского test - "проба", "опыт").

Известный специалист по конструированию аналогичных тестов, автор широко известной методики диагностики интеллекта, американский психолог Дэвид Векслер обследовал 1,7 тыс. людей и на основании полученных данных предложил следующую классификацию.

Таблица 9.

**Показатели интеллектуальной одаренности**

№	IQ (показатель)	Уровень интеллектуального развития	%
1	130 и выше	Весьма высокий интеллект	2,2
2	120-129	Высокий интеллект	6,7
3	110-119	Хорошая норма	16,1
4	90-109	Средний уровень	50,0
5	80-89	Сниженная норма	16,1
6	70-79	Пограничный уровень	6,7
7	69 и ниже	Умственный дефект	2,2

В настоящее время наряду с термином "одаренные дети" используется термин "высокоодаренные дети". В это число обычно попадает 2% от общего числа детей.

Среди наиболее популярных тестов можно назвать:

- тест Векслера – наиболее точная диагностика уровня интеллектуального развития;
- кубики Коса – классическая методика для оценки невербального интеллекта;
- тест структуры интеллекта Амтхауэра – лучшая методика для диагностики уровня и структуры интеллекта;
- тест Гилфорда – уникальная методика оценки социального интеллекта, способности понимать других людей;
- тест Торренса – стандартизованный тест для объективной оценки творческих способностей;
- методика Л.А.Ясюковой (часть I). Определение готовности к школе;
- методика Л.А.Ясюковой (часть II). Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах;
- методика Л.А.Ясюковой (часть III). Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников

При этом учитель должен учитывать, что одаренным и талантливым детям свойственны следующие черты:

- сильно развитое чувство справедливости, проявляющееся очень рано. Личные системы ценностей у одаренных детей очень широки;
- остро воспринимают общественную несправедливость, устанавливают высокие требования к себе и к окружающим и живо откликаются на правду, справедливость, гармонию и природу;
- не могут четко развести реальность и фантазию;

- хорошо развито чувство юмора. Талантливые люди обожают несообразности, игру слов, "подковырки", часто видят юмор там, где сверстники его не обнаруживают. Юмор может быть спасительной благодатью и здоровым щитом для тонкой психики, нуждающейся в защите от болезненных ударов, наносимых менее восприимчивыми людьми;

- одаренные дети постоянно пытаются решать проблемы, которые им пока "не по зубам";

- для одаренных детей, как правило - характерны преувеличенные страхи, поскольку они способны вообразить множество опасных последствий;

- чрезвычайно восприимчивы к неречевым проявлениям чувств окружающими и весьма подвержены молчаливому напряжению, возникшему вокруг них.

Проиллюстрируем, как провела исследование с помощью тестов интеллекта психолог средней общеобразовательной школы № 54 г. Казани Ю.Б.Навродская.

Подобные тесты представляют совокупность заданий, выполнение которых не требует специальных знаний, умений, навыков (как правило) и позволяет оценить общий уровень интеллекта. Подобные задания должны быть неспецифичны по содержанию и культурно - инвариантны, т.е. независимы от культуры, в которой функционирует испытуемый. Каждый из подобных тестов основывается на какой-либо модели интеллекта. Один из наиболее часто используемых тестов подобного типа: прогрессивные матрицы Равенна. Эта методика предназначена для оценивания наглядно-образного мышления у школьника. Здесь под наглядно-образным мышлением понимается такое мышление, которое связано с оперированием различными образами и наглядными представлениями при решении задач. Полученные данные были подвергнуты качественному и количественному анализу.

Исследование проводилось в непринуждённой атмосфере. Большинство детей отвечало с большой охотой и с желанием продолжать занятие дальше. В диагностике принимало участие 73 ребенка. По истечении времени эксперимент прекратился, и было определено количество правильно решённых матриц каждым учеником, а также общая сумма баллов, набранных каждым ребёнком за их решение. Это исследование проводилось с 3 по 9 класс.

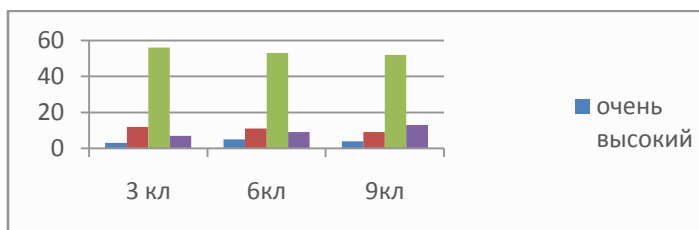
Выводы об уровне развития:

10 баллов – очень высокий; 8-9 баллов – высокий; 4-7 баллов – средний; 2-3 балла – низкий;

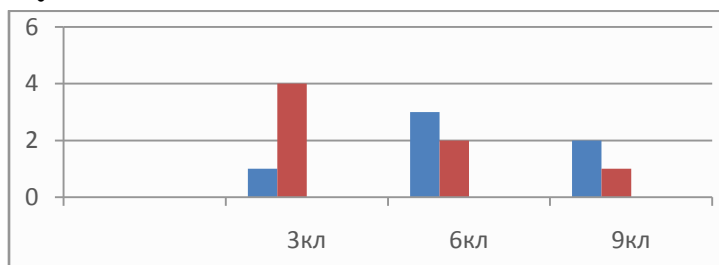
На основе полученных данных была составлена диаграмма, на которой видно какой уровень развития наглядно - образного мышления у детей в течение 6 лет.

В целом получились не плохие результаты. Исследования показали, что количество детей со средним уровнем развития преобладает над количеством одаренных детей. Но это не значит, что одаренные дети – это дети, описанные в ученой литературе, не существующие в реальности, это лишь еще раз доказывает, что одаренных детей не много. В связи с этим необходимо поддерживать и помогать развиваться таким детям. Если не помогать, то одаренные дети могут перейти на другую ступень. Также видно, в 6 классе проявились высокие показатели у других детей. К 9 классу результат понизился по всем показателям. В исследованиях детской одаренности показано, что выдающиеся по учебным и внешкольным достижениям девочки, обнаруживающие больше сходства со своими ровесниками, чем с ровесниками, оказались подвержены эффекту "исчезающей одаренности" (термин, введенный С.Олшен): ухудшение результатов, показанных девочками, по сравнению с мальчиками, с возрастом. Особенно это было заметным применительно к таким измеряемым переменным как интеллект, креативность. Второй причиной часто указывают недостаточное развитие необходимых волевых качеств. Одаренные дети, которым в детстве все доставалось легко, не привыкли заставлять себя что-либо делать, поэтому зачастую остаются на определенном уровне развития, в то же время с ощущением своей исключительности. Феномен «снятия» одаренности по мере взросления – все дети чем-то одарены, особенно в таких видах творчества, где необходимо образно-действенное мышление, правополушарное мышление. Но с возрастом активно развивается словесно-логическое мышление (понятийное), активно развивается левое полушарие. В школе практически все предметы направлены на освоение понятийного осмысления окружающей действительности, а на долю «образных» предметов остается очень мало времени, сил, они становятся скорей разгрузочными. В итоге стремление к художественному творчеству, танцам, лепке, музыке пропадает. Нельзя забывать и о гормональной перестройке, проявляются акцентуации, падает мотивация учения, возрастает значимость общения со сверстниками. Вот направления, над которыми надо работать взрослым: учителям, воспитателям, родителям.





Изменение результатов в течение шести лет по гендерному признаку.



Девочки – правый столбик, мальчики – левый столбик

В начальной школе мальчики как бы младше девочек по своему биологическому возрасту на год. У мальчиков медленнее созревает левое полушарие, а у девочек – правое, поэтому девочки до 10 лет лучше запоминают цифры и решают логические задачи, превосходят мальчиков в речевых способностях. Но в подростковом возрасте мальчики начинают обгонять девочек в левополушарном развитии.

Готовясь к педсовету, психологи провели небольшое экспериментальное исследование.

С целью выявления общего представления учителей школы об интеллектуальной одаренности школьников было проведено анкетирование, в котором принимали участие педагоги нашей школы. Анкета состояла из семи вопросов. Учителям было необходимо сформулировать ответ на вопрос и записать его в бланк. Проанализировав анкеты учителей, мы получили следующие результаты. На первый вопрос анкеты 96% опрошенных учителей смогли сформулировать определение интеллектуальной одаренности. Второй вопрос анкеты (Много ли интеллектуально одаренных детей среди Ваших учеников?) показал следующие результаты: Много - 20% Мало - 12%. Указали количество одаренных детей (от 1 до 5 учеников) -

23% учителей. Указали количество одаренных детей (от 5 до 10 учеников) - 7% учителей. Нет/почти нет - 38%. Отвечая на третий вопрос анкеты, педагоги школы отметили следующие особенности, свойственные интеллектуально одаренным детям: нестандартное, неординарное мышление - 38%. Высокий познавательный интерес - 12%. Любознательность - 10%. Также некоторыми учителями были отмечены следующие качества: замкнутость, эрудиция, развитая интуиция и проблемы с дисциплиной. Вернемся к результатам анкетирования. Четвертый вопрос анкеты (Нужны ли классы для одаренных детей?) показал, что 50% опрошенных учителей нашей школы считают, что классы для интеллектуально одаренных детей нужны, 42% считают, что такие классы не нужны по разным причинам. Оставили вопрос без ответа – 8%. На пятый вопрос (Нужна ли специальная подготовка педагога к работе с одаренными детьми?) 75% учителей ответили положительно, указав на то, что необходимо дополнительно изучить психологию таких детей, освоить технологии, методы, позволяющие достигнуть высоких результатов в обучении таких детей. 15% опрошенных учителей считают, что специальная подготовка для обучения одаренных детей не нужна. 3% учителей ответили, что специальная подготовка для обучения одаренных детей нужна лишь в некоторых случаях. И 3% оставили данный вопрос без ответа. Шестой вопрос анкеты имел цель выявить, какие проблемы наиболее часто встречаются при работе с одаренными детьми. Чаще всего учителя отмечают проблему сильной загруженности, нехватку времени как у учителя, так и ученика (30%). Также были названы такие проблемы, как недостаточная эрудиция учителя, неадекватная самооценка интеллектуально одаренных школьников, умение найти общий язык с такими детьми и др. В седьмом вопросе учителям было необходимо указать факторы в развитии одаренности ребенка. Большинство опрошенных педагогов (46%) отметили, что семья, школа и дополнительное образование должны работать в совокупности, чтобы способности интеллектуально одаренного ребенка могли развиваться, а не угасать. 23% отметили, что главная роль в развитии одаренного ребенка принадлежит семье. 15% отмечают совокупность семьи и дополнительного образования главным фактором развития одаренности, 3% указывают только на дополнительное образование, и 15% - на семью и школу.

Таким образом, модель ключевых компетентностей учителя, ориентированного на работу с одаренными, можно изобразить в виде пирамиды, вершинами которой являются:

интеллектуальная, коммуникативная и информационная компетентности.

При этом деятельность педагогов предусматривает:

- реализацию личностно-ориентированного педагогического подхода в целях гармонического развития человека как субъекта творческой деятельности;

- создание системы развивающего и развивающегося образования на основе психолого-педагогических исследований, обеспечивающих раннее выявление и раскрытие творческого потенциала детей повышенного уровня обучаемости;

- изучение факторов психолого-педагогического содействия процессам формирования личности, эффективной реализации познавательных способностей учащихся

- внедрение в учебно-воспитательный процесс идеи гармонизации всех учебных дисциплин в системе базисного учебного плана, что является условием обеспечения доминирующей роли познавательных мотиваций, активизации всех видов и форм творческой самореализации личности.

- управление процессом развития интеллектуальных способностей учащихся.

Структурная целостность образовательного процесса основана на взаимозависимости компонентов структурирования: идеи – содержание – обновление содержания обучения, вариативность образовательных программ – определение индивидуальных образовательных траекторий – технологии – методика развивающего обучения и практика – образовательная деятельность – помощь семьи в образовании и воспитании детей.

При этом педагогическая система развития одаренных учащихся должна строиться на четырех базовых идеях:

- на осознании самоценности каждого школьника как уникальной, неповторимой личности;

- на неисчерпаемости возможностей развития каждого ребенка, в том числе его творческих способностей;

- на приоритете внутренней свободы перед внешней как свободы, необходимой для творческого саморазвития;

- на понимании природы творческого саморазвития как интегральной характеристики "самости", изначальными компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоорганизация, самоуправление, творческое самосовершенствование и самореализация личности школьника.

Большую роль может сыграть исследование психических состояний школьника: одаренные дети характеризуются частой сменой эмоций. В пособии А.О.Прохорова<sup>87</sup> представлены методики диагностики и измерения психических состояний личности. Они сгруппированы в три группы: методики диагностики и измерения психических состояний в учебном процессе, методики измерения состояний нервно-психического напряжения, а также методики измерения и диагностики состояний в различных сферах жизнедеятельности.

Выявление одаренных детей должно начинаться уже в детском саду и начальной школе на основе наблюдения, изучения психологических состояний, особенностей, речи, памяти, логического мышления.

На ранних этапах условно можно выделить три категории одаренных детей:

- дети с необыкновенно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях (такие дети чаще всего встречаются в дошкольном и младшем школьном возрасте);
- дети с признаками специальной умственной одаренности – в определенной области науки (подростковый образ);
- учащиеся, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами (чаще встречаются в старшем школьном возрасте).

#### 5.4. Требования к учителю

Опыт работы образовательных учреждений Татарстана показывает, что условиями успешной работы с одаренными учащимися являются:

- осознание важности этой работы каждым членом коллектива и усиление в связи с этим внимания к проблеме формирования положительной мотивации к учению;
- создание и постоянное совершенствование методической системы работы с одаренными детьми;
- признание коллективом педагогов и руководством школы того, что реализация системы работы с одаренными детьми является одним из приоритетных направлений работы школы;

---

<sup>87</sup> Прохоров, А.О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М.: Издательство ПЕР СЭ, 2004. 176 с.

- включение в работу с одаренными учащимися в первую очередь учителей, обладающих определенными качествами:

- учитель для одаренного ребенка является личностью продуктивно реагирующей на вызов, умеющей воспринимать критику и не страдать от стресса при работе с людьми более способными и знающими, чем он сам. Взаимодействие учителя с одаренным учеником должно быть направлено на оптимальное развитие способностей, иметь характер помощи, поддержки, быть недирективным;

- учитель верит в собственную компетентность и возможность решать возникающие проблемы. Он готов нести ответственность за принимаемые решения, и одновременно уверен в своей человеческой привлекательности и состоятельности;

- учитель считает окружающих способными самостоятельно решать свои проблемы, верит в их дружелюбие и в то, что они имеют положительные намерения, им присуще чувство собственного достоинства, которое следует ценить, уважать и оберегать;

- учитель стремится к интеллектуальному самосовершенствованию, охотно работает над пополнением собственных знаний, готов учиться у других, заниматься самообразованием и саморазвитием.

Учитель должен быть:

- увлечен своим делом;
- способным к экспериментальной, научной и творческой деятельности;

- профессионально грамотным;
- интеллектуальным, нравственным и эрудированным;
- проводником передовых педагогических технологий;
- психологом, воспитателем и умелым организатором учебно-воспитательного процесса;

- знатоком во всех областях человеческой жизни.

Формы работы с одаренными учащимися:

- творческие мастерские;
- групповые занятия по параллелям классов с сильными учащимися;

- факультативы;
- кружки по интересам;
- занятия исследовательской деятельностью;
- конкурсы;
- интеллектуальный марафон;
- научно-практические конференции;

- участие в олимпиадах;
- работа по индивидуальным планам;
- сотрудничество с другими школами, вузами.

Одаренность – сложное явление, она имеет свои положительные и отрицательные последствия. К положительным проявлениям одаренности можно отнести хорошие вербальные способности, постоянство, независимость, творческие способности, разнообразие интересов, чувство ценности, хорошую память, настойчивость, абстрактность мышления и т.д. К отрицательным – индивидуализм, различную скорость мышления и письма, нестабильность интересов, проявление диктаторства, повышенную требовательность и нетерпимость.

Выявление одаренности зависит от множества факторов, поэтому необходимо использовать все возможные источники информации о ребенке. Только после сопоставления информации, полученной из различных источников, можно делать какие-либо выводы. В стандартных жизненных ситуациях в качестве источников можно использовать рассказы, замечания и суждения учителей, родителей, сверстников и друзей, а также результаты различных тестов.

Одаренного ребенка стараются воспитать и обучить таким образом, чтобы он представлял интересы воспитавшего его общества. Но именно талантливые дети могут доставить наибольшие проблемы при обучении. Прежде всего это связано с их опережающим развитием и нетрадиционными взглядами на окружающий мир. Довольно часто одаренные дети не хотят подчиняться общим требованиям в школе: не выполняют домашних заданий, не хотят изучать поэтапно то, что им уже известно, и т.д. Наравне с этой проблемой существует и другая – рано развившиеся дети думают значительно быстрее, чем пишут. Это приводит к тому, что их работы плохо оформлены, неаккуратны, выглядят незавершенными. В некоторых случаях это может привести к полному отказу ребенка от фиксации своих мыслей.

Такие случаи единичны, чаще встречается нестабильность интересов, что приводит к ситуации, когда ребенок не знает, кем хочет стать в будущем. Обычно одаренные дети проявляют повышенную требовательность к себе и другим, нетерпимость к нарушителям собственных канонов. Такие особенности поведения и сознания позволяют одаренному ребенку отказаться от кумиров и авторитетов, что, с одной стороны, затрудняет процесс обучения, с другой – помогает сформировать свой собственный стиль. На ранних стадиях работы с одаренными

детьми можно наблюдать и другую неприятную особенность – поверхностность знаний. Это объясняется множественностью интересов ребенка, его желанием заниматься всем, к чему возникает интерес.

Следует сказать и о том, что одаренные дети доставляют неудобства не только другим, но, зачастую, и себе самим. Наиболее ярко это проявляется в общении, то есть возникают проблемы межличностной коммуникации одаренных детей. Беря на себя роль организатора, руководителя в раннем возрасте, они, тем самым, вызывают недовольство со стороны остальных участников общения или игры. Это недовольство тем сильнее, чем меньше понимание неординарности человека, взявшего власть в свои руки. Позже одаренные дети бывают склонны к командованию, управлению другими, становятся более жесткими и нетерпимыми.

Этот факт можно рассматривать с различных точек зрения: если талантливый ребенок приложит максимум усилий к привлечению внимания к своей личности, то он будет иметь высокий авторитет и уважение группы, в которой развивается; и, напротив, невостребованные управленческие таланты приводят к тому, что человек отвергается коллективом. В первом случае создается благоприятная психологическая обстановка для дальнейшего развития личности, во втором – конфликты могут привести к полной потере интереса к дальнейшему развитию.

Таким образом, одной из важнейших задач педагога при работе с одаренными детьми является создание благоприятной обстановки в коллективе и разрешение конфликтных ситуаций. Важно отметить, что гиперопека таланта может привести к печальным последствиям – обожествлению самого себя и унижению других, а также к отказу от дальнейшего самосовершенствования.

## **ГЛАВА 6.**

### **СИСТЕМА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

#### **6.1. Особенности работы с одаренными детьми в дошкольных учреждениях**

В образовательных учреждениях Татарстана разработана подпрограмма «Одарённые дети», как составляющая программы развития школы «Школа успеха» (2008), основной целью реализации которой является создание условий для

удовлетворения образовательных потребностей, поддержки и развития индивидуальности одарённых детей в общеобразовательной школе.

Совместными усилиями членов педагогических коллективов созданы модели развивающей образовательной среды. Модели обеспечивают развитие у обучающихся способности к творчеству в интеллектуальной деятельности на четырёх уровнях: на уроках, во внеурочной деятельности по предмету, во внеклассной работе в школе и внешкольном уровне.

В настоящее время созданы банки одарённых детей, спланирована внеклассная работа педагогов с обучающимися по предмету, ведётся мониторинг достижений обучающихся. Система психолого-педагогического сопровождения обучающихся включает диагностику, консультирование, коррекционную и развивающую работу, психологическое просвещение.

Большое внимание уделяется в Татарстане выявлению и поддержке одаренных детей в дошкольных образовательных учреждениях.

Таблица 10.

### Система работы с одаренными детьми в ДОУ

№ п/п;	Мероприятия	Содержание
1	Проблемно-аналитический этап	
	Определение настоящего и будущего состояния ДОУ по работе с одаренными детьми.	Обозначается проблема организации работы с одаренными детьми дошкольного возраста
	Подготовка аналитической справки о состоянии ДОУ к предстоящей работе с одаренными детьми.	Формулируется проблема о состоянии имеющихся в ДОУ условий и намечается перспектива ее реализации, обеспечивающая эффективную и качественную работу в данном направлении.
2	Проектировочный этап (создание образовательной инфраструктуры)	
	Целевая поддержка в организации и проведению, курсов по повышению квалификации и мастерства для педагогов, работающих с одаренными детьми.	Взаимодействие с КФУ через проведение мастер-классов, онлайн-конференций, практических семинаров и др.
	Методическая поддержка по укреплению материально-технической базы в ДОУ, обеспечению	1. Применение, разработанных творческой группой педагогов МАДОУ методик и технологий по всем направлениям развития ребенка



	<p>педагогов необходимыми научно-методическими пособиями, литературой, диагностическим инструментарием, современными программами, авторскими технологиями и методиками.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Технология «Погружение в образ»;</li> <li>●Развитие психических процессов детей 5-6 лет средствами физического воспитания, как фактор подготовки к обучению в начальной школе;</li> <li>●Методика профилактики метеотропных реакций и повышения общей неспецифической резистентности организма;</li> <li>●Методика освоения детьми физкультурных знаний и связанных с ними умений и навыков, составляющих основу интеллектуальных ценностей физической культуры;</li> <li>●Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников 3-6 лет средствами подвижных игр;</li> <li>●Гармонизация межличностных отношений в детском коллективе средствами музыкально-коммуникативных игр;</li> <li>●Гармонизация детско-родительских отношений средствами физического воспитания;</li> <li>●Формирование морально-нравственных качеств личности средствами физического воспитания;</li> <li>●Формирование мотивационно-потребностной сферы детей старшего дошкольного возраста посредством развития двигательного творчества;</li> <li>●Технология «Погружение в звукобуквенную действительность через освоение знаковой символики»;</li> <li>●Технология по театрализованной деятельности, основанной на импровизации;</li> <li>●Технология развития творческих музыкальных способностей детей 3-6 лет посредством моделирования;</li> <li>●Технология развития читательского воображения у детей старшего дошкольного возраста на основе метода графического моделирования;</li> <li>●Технология «Край мой, родной Татарстан»; программ дополнительного образования по направлениям</li> <li>●художественно-эстетического развития;</li> <li>●познавательно-речевого развития по развитию артистических навыков и собственного отношения к созданию импровизированного и воображаемого образа, по развитию коммуникативных способностей дошкольников на основе интервьюирования;</li> </ul>
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• социально-личностного развития: «Удивительный мир» по развитию самосознания личности в процессе усвоения ребенком социального опыта;</li> <li>• физического развития: «Будь здоров» по развитию определенных черт характера, способствующих воздействовать на свое физическое и психологическое состояние</li> </ul> <p>2. Оснащение помещения для работы компьютерной, интерактивными столами и досками.</p> <p>3. Обеспечение оборудованием и материалами для организации и совершенствования работы факультативов и секций.</p> <p>4. Комплектование библиотечного фонда научно-методической, психолого-педагогической литературой для реализации современной модели по работе с одаренными детьми. Приобретение дошкольной библиотеки энциклопедий, словарей и научно-познавательной литературы.</p>
	Работа Интернет–форума на сайте учреждения.	Подготовка и издание информационных материалов в помощь педагогам, психологам, социальным педагогам, воспитателям.
	Сопровождение и поддержка родителей в раскрытии творческого потенциала и способностей их детей в домашних условиях.	<p>Предлагаются консультации, памятки и рекомендации родителям:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• по созданию условий для творческого развития ребенка в доме (помощь в обеспечении необходимым материалом, пособиями, определение места для реализации потенциальных возможностей и способностей и т.п.);</li> <li>• о важности личного активного участия родителей в детских играх, занятиях: совместный досуг вне дома (посещение театров, библиотек, стадионов и др.);</li> <li>• о необходимости стимуляции взрослыми активности ребенка (поощрение творческих проявлений, стремления исследовать окружающий мир, помощь в поиске единомышленников) и др.</li> </ul>
	Контроль состояния работы с одаренными детьми.	Контрольная функция принадлежит директору ДООУ.
3	Диагностический этап (выявление субъектного опыта ребенка)	
	Определение, подбор методов и методик, критериев и показателей для выявления творческих и личностных особенностей детей в различных видах	Применяются методы и методики: фигурный тест П. Торренса; интеллектуальная шкала Стенфорд – Бине; проективные методики «Фильм-тест Р.Жиля», «Рисунок человека», Рисунок семьи», «Два домика» и др.

	детской деятельности.	<p>Технологические особенности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, что позволяет использовать различные источники информации и охватить как можно более широкий спектр его способностей;</li> <li>• длительность процесса идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);</li> <li>• анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам (включение ребенка в образовательную деятельность, вовлечение его в разные виды детской деятельности и др.);</li> <li>• экспертная оценка продуктов деятельности дошкольников (рисунков, моделей, рассказывание стихотворений и др.) с привлечением экспертов: директор МАДОУ, педагоги высшей кв. категории ДОУ, представители родительского комитета;</li> <li>• многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических процедур, отбираемых в соответствии с индивидуальностью ребенка;</li> <li>• диагностическое обследование проводится в ситуации реальной жизнедеятельности ребенка, приближая его по форме организации к естественному эксперименту;</li> <li>• использование таких ситуаций, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют ребенку проявить максимум самостоятельности в овладении и развитии деятельности;</li> <li>• анализ реальных результатов и достижений воспитанников в конкурсах, фестивалях, акциях различного уровня и направленности;</li> <li>• оценка ребенка как одаренного не должна быть самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения, развития и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки.</li> </ul>
	Определение технологических особенностей (требований) для отслеживания результатов индивидуального развития детей.	
	Анализ результатов диагностирования.	Создание банка данных способных и одаренных детей по всем приоритетным направлениям развития.
4	Этап планирования предстоящей деятельности	
	Методическое сопровождение и	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Определяются задачи, цели, формы,</li> </ul>

	поддержка педагогов ДОУ в планировании и определении поля субъект-субъектного взаимодействия и выстраивания деятельности со способными и одаренными детьми	<p>психолого-педагогические принципы; намечаются этапы организации партнерского сотрудничества и определяется желаемый результат.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Разрабатываются перспективные планы индивидуального сопровождения одаренных детей в образовательном процессе и рабочие программы дополнительного образования по всем приоритетным направлениям физического, познавательно-речевого, художественно-эстетического и социально-личностного развития ребенка.</li> </ul>	
	Проведение заседания педагогического совета с рассмотрением вопроса «Система работы с одаренными детьми в ДОУ»	Принятие и утверждение перспективных планов индивидуального сопровождения одаренных детей в образовательном процессе и рабочих программ дополнительного образования.	
	Планирование педагогами ДОУ предстоящей деятельности с одаренными детьми на основе разработанных режимов дня для каждой возрастной группы, учитывая их физиологические особенности.	Намечается предварительная работа с детьми.	
	Предложение специалистами ДОУ своих услуг по сопровождению и поддержке одаренных детей в воспитательно-образовательном процессе ДОУ.	Планируется деятельность по всем приоритетным направлениям развития ребенка на основе разработанных педагогами индивидуальных планов и рабочих программ дополнительного образования	
5	Этап принятия позиции партнерства (предварительная работа к предстоящей деятельности)		
	Деятельность педагога	Деятельность детей	Деятельность специалистов по сопровождению и поддержке детей
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Организация предварительной работы и распределение деятельности между всеми участниками педагогического процесса к предстоящей деятельности по индивидуальным маршрутам; факультативам; различным конкурсам, фестивалям, выставкам, презентациям и др.</li> <li>• Выстраивание</li> </ul>	<p>Выполнение предварительной работы - это могут быть:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• репетиции и подготовка к конкурсным выступлениям, отчетным концертам, фестивалям, выставкам и т.д.;</li> </ul>	<p>Определение методов, средств, приемов психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей с учетом их возрастных и физиологических особенностей (подбор психогимнастик, релаксационных упражнений, тренингов, этюдов, игровых приемов и др.).</p> <p>Ознакомление с технологией проведения факультативной</p>

	<p>технологии проведения факультативной деятельности и индивидуальных маршрутов в образовательном процессе.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Контроль за деятельностью участников педагогического процесса.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>подготовка презентаций к защите: творческих работ (рисунков, плакатов, макетов, сувениров; новых открытий; найденных путей решений и др.);</li> <li>подготовка наглядных пособий, дидактического, раздаточного или строительного материала, схематичная зарисовка опорных карт, оклеивание коробок и разрезание картинок и мн.др.</li> </ul>	<p>деятельности и индивидуальных маршрутов в образовательном процессе с одаренными детьми (обсуждение, возможная дискуссия, предложение своих вариантов и др.).</p> <p>Оказание помощи в предварительной работе (если это необходимо):</p> <p>помощь в создании мультимедийных слайдов;</p> <p>подбор предметных картинок и загадок, музыкальных дисков;</p> <p>проигрывание ситуаций;</p> <p>помощь в оформлении и организации выставок, конкурсов и др.</p> <p>Определение своего места в предстоящей деятельности и уточнение за день или несколько дней о возможных изменениях и переменах.</p>
6	Практический этап (примерный образец деятельности)		
	Деятельность педагога	Деятельность детей	Деятельность специалистов по сопровождению и поддержке детей
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Организация практической деятельности с детьми по индивидуальным маршрутам и через деятельность факультативов с опорой на особенности и специфику возраста, которая строится по следующей технологической цепочке:</li> <li>«ритуал встречи» - удовлетворяющий потребность ребенка в общении со взрослым, в его доброжелательном внимании; потребность в уважении и</li> </ul>	<p>Вживание в деятельность и игровую ситуацию:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>объединение в творческие группы (если это необходимо);</li> <li>распределение амплуа, что я лучше всего могу сделать;</li> <li>поиск путей решения через разные виды детской деятельности;</li> </ul>	<p>Включение в деятельность:</p> <p>создание атмосферы психологической и социальной безопасности, дозволенности, открытости, игры и спонтанности; поддержка увлечений ребенка и обогащение представлений дошкольника об окружающем мире и др., с применением:</p> <p>психогимнастик – это могут быть упражнения на распознавание и воспроизведение разнообразных эмоциональных состояний;</p>

	<p>сопереживании; создание атмосферы хорошего настроения;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «мотивация деятельности» - использование разнообразных способов активизации внимания, создания интереса и включение детей в деятельность посредством использования сюрпризных моментов, «волшебных превращений», игровых приемов и т.п.;</li> <li>• «мобилизация к деятельности» - осуществляется в виде релаксационных или так называемых «энергомобилизующих» упражнений, направленных на концентрацию внимания к собственной личности, к собственным чувствам и ощущениям;</li> <li>• «самовыражение» - организуются различные виды детской деятельности, создаются проблемные ситуации, вопросы и противоречия, в которых ребенок проявляет и раскрывает свои способности и дарования; проводится презентация найденного решения к выше поставленным проблемным вопросам и др.;</li> <li>• «анализ или самоанализ» - уделяется внимание достижениям и успеху каждого ребенка; а также умение проигрывать и радоваться за успех других;</li> <li>• «до скорой встречи» - обмен впечатлениями о проведенной деятельности, пожелания уверенности в собственных силах и т.д.</li> <li>• Помощь и поддержка детей в их участии в</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• индивидуальная работа по интересам и способностям;</li> <li>• участие в конкурсах различного уровня.</li> </ul>	<p>этудной формы работы - спонтанное выражение собственных настроений, чувств, ощущений;</p> <p>тренингов, направленных на успех и умение радоваться за успех других и т.д. (обычно проводятся перед выступлением на различных конкурсах, фестивалях, соревнованиях и т.д.);</p> <p>релаксационных упражнений, направленных на концентрацию внимания;</p> <p>игровых приемов для создания комфортного и положительного настроения и др.</p>
--	---	--	---

	конкурсах, фестивалях, выставках и т.д. (т.е. показ продуктов и результатов деятельности с одаренными детьми). Использование приемов создания успеха «Эмоционального поглаживания»: «Я тобой горжусь», «Вот здорово», «Ты моя помощница, спасибо, молодец», «Отлично» и др. • Координация и контроль деятельности детей.		
7	Этап рефлексии		
	Составление вопросов (вариант вопросов должен быть направлен на получение обратной связи от участников педагогического процесса).	Принятие вопросов.	Принятие вопросов и комментарии.

Многие методисты дошкольного образования считают, что начинать работу по поддержке одаренных детей в садике надо с приобщения детей к определенным ценностям.

Например, педагог дошкольного образования Т.А.Слепнева (г. Казань) развивает у детей творческую одаренность при помощи организации работы по изготовлению разного рода поделок.



В диссертационном исследовании А.Г.Корчагиной-Мокеевой<sup>88</sup> доказывается, что приобщение детей старшего

<sup>88</sup>Корчагина-Мокеева, А.Г. Приобщение детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям в учреждении дополнительного образования. 13.00.02 –

дошкольного возраста к эстетическим ценностям может быть представлено системным подходом (процесс приобщения к эстетическим ценностям рассматривается как целостная система); личностно-деятельностным (деятельность рассматривается как главный источник формирования личности и фактора ее развития); аксиологическим (исследование ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста); контекстным (ориентация на творческую деятельность); построение образовательного процесса по приобщению к эстетическим ценностям основано на структурно-функциональной модели, представляющей единство блоков: целевого (целеобразующая функция); содержательного (программа приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям); процессуально-технологического (элементы процесса приобщения к эстетическим ценностям); оценочно-результативного (аналитическая функция).

## **6.2. Работа с одаренными детьми в общеобразовательной школе**

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся в школе начинается с диагностик, которые проводятся в 1-9 классах<sup>89</sup>.

Большую роль играет правильно поставленная профориентационная работа, предпрофильная и профильная подготовка. Особенностью качественного профессионального образования является его неизбежная ориентированность на потребности в специалистах местных производств и непроизводственных учреждений. Поэтому основным принципом развития современного профессионального образования в России представляется принцип регионализации. В качестве основных средств осуществления данного типа

---

теория и методика обучения и воспитания (дошкольное образование). // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2012. – 26 с.

<sup>89</sup>См.: Мельникова, Е.Л. Психологическая модель подготовки учителя к работе с одаренными школьниками: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07: М., 1998. - 186 с.; Лосева, А.А. Динамика умственной одаренности в младшем и среднем школьном возрасте: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – М., 1999. – 18 с.; Фролов, С.С. Личностная детерминация генезиса детской одаренности: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – Ставрополь, 2000. – 25 с.; Юрченко, Т.С. Взаимосвязь креативности с интеллектом и личностными чертами студентов разных профилей обучения. Автореф. ... канд. дисс. М., 2006. – 21 с.; Eysenk Hans. J. The structure and measurement of intelligence. N.Y., 1979; Guilford J., Wilson R., Christensen P. A Factor — Analytic Study of Creative Thinking. 1952. № 8. И др.



развития являются процессы социальной интеграции, цель которых – объединение системы профессионального образования с производственными и научными региональными структурами<sup>90</sup>.

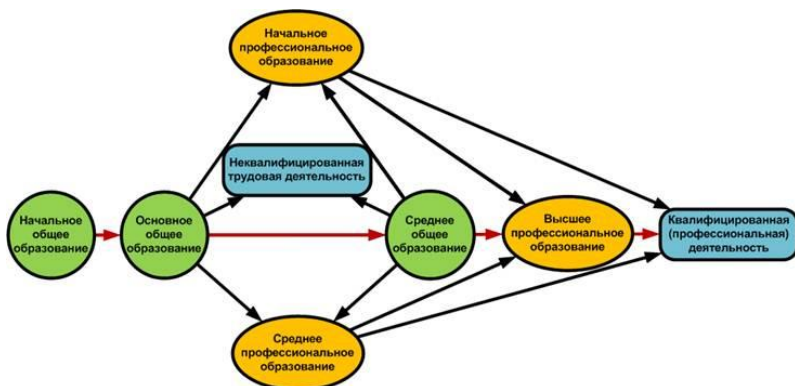


Рисунок 2. Этапы профессионального становления личности

Однако сейчас выделяют ряд ключевых недостатков профориентационной работы:

- имеется ограниченный набор профориентационных методик;
- не учитываются современные требования к образованию и квалификации соискателей;
- не формируется обобщенная рекомендация по выбору будущей профессии на основе проводимой профессиональной диагностики;
- отсутствует возможность получить профориентационную помощь автономно.

Необходимо создать такую систему, которая бы автоматизировала процессы профессионального консультирования по заданным параметрам и подбор будущей профессии в соответствии с его индивидуальными особенностями и постоянно изменяющимися потребностями рынка труда<sup>91</sup>.

<sup>90</sup> Игтисамова, Г.Р. Профессиональное образование в России: историко-педагогический анализ. // Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. - Нижний Новгород, 2012. – 43 с.

<sup>91</sup> Макарова, М.Ю. Проектирование информационной системы поддержки профориентационных процессов различных уровней. // Наука и образование. Эл

Нужна модель соответствующих алгоритмов для функционирования системы поддержки профориентации на основе системы факторов «хочу-могу-надо», предназначенной для использования на любом этапе профессионального становления личности с учетом современных требований к образованию и квалификации соискателей.

А.П.Маховым разработана технология формирования тьюторской позиции педагога как система освоения тьюторского действия, расширены представления о тьюторском действии как деятельностном пространстве событийной встречи обучающихся и педагогов; разработано дидактическое портфолио педагога-тьютора как инструментально-управленческое средство построения индивидуальной стратегии его профессионального развития; выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия, способствующие эффективному формированию тьюторской позиции: наличие в программе взаимодействия организационного механизма самоопределения воспитанника; формирование у него индивидуальной образовательной программы (способами формирования выступает работа с картой познавательных интересов, целеполагание, использование процедур диагностики и самодиагностики); включение воспитанников в проектировочную деятельность, ориентированную на решение конкретных жизненных и профессиональных проблем; выделение в программе обучения специального этапа – рефлексии, как способа фиксации образовательных результатов и их осмысления участниками образовательного процесса; осуществление контрольной функции обучения, сочетающей способы внешней и внутренней оценки образовательных результатов на основе технологии «портфолио»<sup>92</sup>.

Таким образом, формирование у педагога тьюторской позиции является важным показателем педагогического профессионализма и является условием становления субъектной

---

№ ФС 77 - 48211; Овчинникова, С.В. Личностно-ориентированные игровые технологии как средство профессиональной ориентации старшеклассников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Карачаевск, 2006. 23 с.; Снегирева, Л.А. Психологическое сопровождение профессиональной ориентации и подготовки учащихся группы риска в условиях юношеского кризиса. // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2002. – 21 с.

<sup>92</sup> Махов, А.П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога. // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. - Нижний Новгород, 2012. – 24 с.

позиции учащегося в рамках реализации требований ФГОС к качеству образовательных результатов.

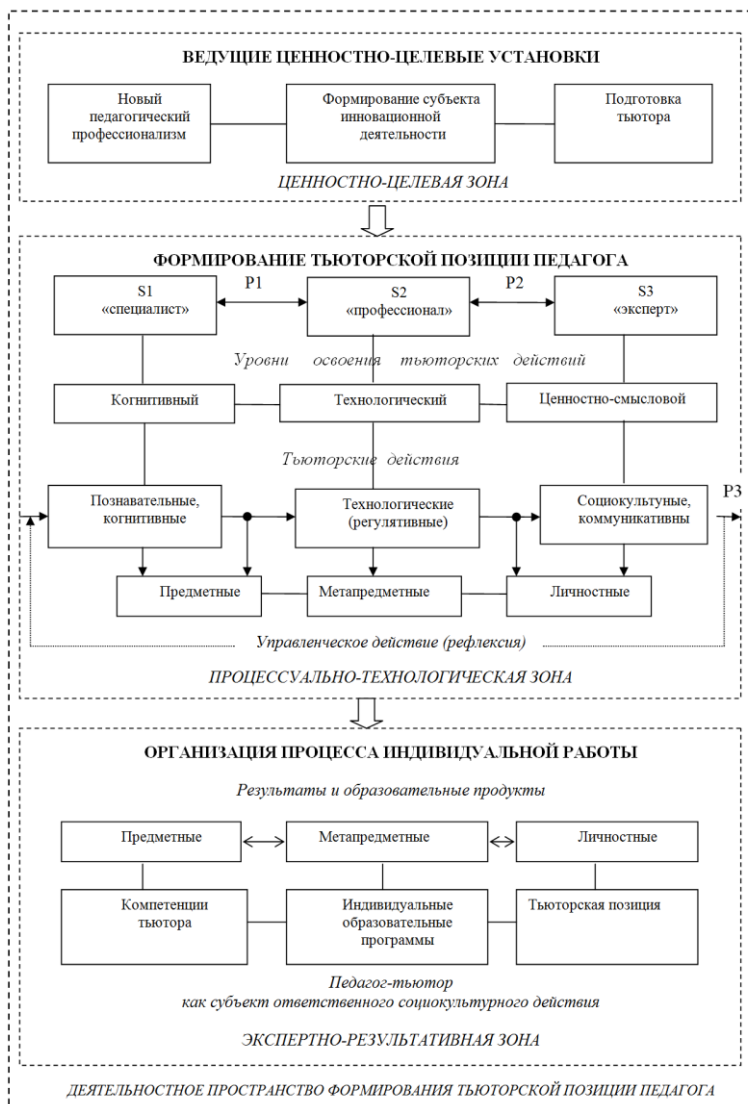


Рисунок 3. Технология формирования тьюторской позиции педагога

Большое значение в работе с одаренными детьми имеет правильная диагностика.

В начальной школе (7-11 лет) многими учителями используются тест Э.Ф.Замбацьявичене, позволяющий изучить уровень развития и особенности понятийного мышления, уровень сформированности важнейших логических операций и карта обследования по модели Дж. Рензулли.

В 5-6 классах (11-13 лет) применяется методика изучения умственного развития и способностей к учебной деятельности ГИТ (групповой индивидуальный тест).

В 7-9 классах (13-16 лет) используется тест структуры интеллекта Р.Амтхауэра (TSI), предназначенный для оценки уровня интеллектуального развития и методика «Характеристика ученика», как продолжение карты наблюдения по модели Дж. Рензулли. В 9 классах используется также опросник для определения типов мышления и уровня креативности.

Большую часть времени обучающиеся проводят на уроках. В целях развития творчества в интеллектуальной деятельности на уроках педагогами школы используются элементы технологии педагогических мастерских, поисковых и исследовательских технологий, некоторые методы развития латерального мышления и педагогики ТРИЗ.

Интересным является инновационный опыт использования метода «Внутриклассная олимпиада как конкурс решения задач». Суть метода в следующем.

Каждую неделю ученики получают по пять нестандартных задач, которые решают дома. В конце недели за выполнение заданий им выставляется оценка: 1 балл за верное решение, 0,5 балла за неполное или неверное решение, но содержащее интересные идеи. Задачи вместе с решениями записываются в специальную тетрадь, для нерешённых задач оставляется место, позднее эти задачи разбираются всеми учениками. После решения 40 задач учителем проводится зачётная работа, в которой предлагаются 5 из решённых ранее задач. В конце четверти подсчитывается средний балл за месяц, который можно повысить, решив несколько дополнительных задач, сдаётся зачёт, все баллы суммируются. Проводимый в течение года рейтинг обучающихся создаёт атмосферу соревнования.

Необходимо объяснять и учащимся, и родителям, что одаренными могут быть и люди технологической, производственной сферы – электрики, сварщики, монтажники,

каменщики, плотники и др. В исследовании В.П.Тигрова<sup>93</sup> доказано, что развитие творческого потенциала личности учащегося в технологическом образовании будет успешно, если его содержание ориентировано на позитивные личностные изменения, позволяющие учащемуся успешно включиться в творческую технологическую деятельность и самореализоваться в ней; интегрируются педагогические ресурсы творческой технологической среды по направлениям технологической подготовки, трудового (профессионального) воспитания и профессионального самоопределения, обеспечивая продвижение учащегося по индивидуальной траектории творческого саморазвития; на основе комплекса методологических подходов, с учетом особенностей развития постиндустриального общества, внедрения инновационных производственных и социальных технологий и становления творческой личности разработаны его концептуальные основы, включающие закономерности, принципы, стратегии, этапы, критерии, показатели и уровни развития творческого потенциала личности учащегося в технологическом образовании; спроектирована педагогическая модель развития творческого потенциала личности учащегося в технологическом образовании, как совокупность ресурсных блоков (средового, процессуального, субъектного, критериально-оценочного), реализация которой обеспечивает достижение личностного результата; реализуется комплекс организационно-педагогических условий, включающий: моделирование проблемных ситуаций в системе личностно-ориентированных заданий; активизацию творческой деятельности учащихся за счет включения в коллективные конструкторско-технологические проекты; создание поливариантной творческой технологической среды, актуализирующей творческие качества личности; внедрение педагогической технологии развития творческого потенциала личности учащегося в условиях творческой технологической среды, обеспечивающей сопровождение индивидуального творческого саморазвития учащихся и поддержку коллективных творческих инициатив на основе педагогического мониторинга.

---

<sup>93</sup> Тигров, В.П. Развитие творческого потенциала личности учащегося в технологическом образовании. 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – Тамбов, 2007. – 43 с.

Важную роль в работе с одаренными детьми играют сами родительские собрания. Примерный план-конспект собрания может выглядеть следующим образом:

Тема: «Роль семьи, родителей для развития потенциальных возможностей ребенка».

Форма работы: круглый стол.

Участники: родители одаренных детей, учитель начальных классов, школьный психолог.

Подготовительный этап: провести анкетирование одаренных детей, обработать анкеты, изучить психолого-педагогическую литературу по данной теме, подготовить выставку творческих работ детей.

Оборудование: бланки анкет для родителей, выставка творческих работ детей, научно-методическая литература по вопросу одаренности детей.

План:

1. Психологические особенности одаренного ребенка. (школьный психолог).

2. Роль семьи в раскрытии детской одаренности. Советы родителям одаренных детей (учитель).

3. Анализ результатов анкетирования детей (школьный психолог).

4. Анкетирование родителей «О талантах ребенка» (школьный психолог).

5. Выставка творческих работ детей. Обмен мнениями, решение спорных вопросов (учитель).

6. Рефлексия собрания, оценка родителями его результативности.

Ход собрания.

Комментарий анкеты учителем и психологом.

Анкета «О талантах ребёнка: как их выявить» (методика А.Де Хана и Г.Кафа).

Ваш ребёнок обязательно имеет склонность к одной из областей человеческой деятельности. Познакомившись с "признаками" талантливости, оцените каждый из них в баллах от 2 до 5. Если какая-то характеристика особенно подходит, ставьте 5 баллов, если она выражена только хорошо - 4, и так далее. Затем сложите баллы каждого из восьми разделов, полученную сумму поделите на число признаков.

1. У вашего ребёнка совершенно очевидные технико-технологические (конструкторские) способности, если он:

- интересуется самыми разными механизмами и машинами;
- любит конструировать модели, приборы;

- сам находит причины неисправностей механизмов;
- пробует чинить испорченные механизмы, создаёт новые предметы из разных запчастей;
- любит рисовать чертежи и эскизы;
- интересуется специальной, даже взрослой технической литературой.

2. Ваш ребёнок имеет музыкальный талант, если он:

- любит музыку, всегда стремится туда, где можно послушать её;
- очень быстро и легко отзывается на ритм и мелодию, внимательно вслушивается в них и запоминает;
- поёт или играет на музыкальном инструменте и делает это с большим вдохновением;
- сочиняет мелодии.

3. У вашего ребёнка способности к исследовательской деятельности, если он:

- обладает ярко выраженной способностью к пониманию абстрактных понятий, к обобщениям;
- умеет чётко выразить словами чужую мысль или наблюдение, причём нередко высказывает их не с целью похвастаться, а для себя;
- проявляет интерес к научно-популярным изданиям, взрослым статьям и книгам, опережая сверстников;
- с удовольствием проводит время за созданием собственных проектов, конструкции, схем, коллекций;
- не унывает, если его проект не поддерживают, садится за изобретение нового.

4. Артистический талант проявляется у ребёнка в том, что он:

- часто, когда ему не хватает слов, выражает свои чувства жестами;
- стремится вызвать эмоциональные реакции у других, когда с увлечением о чём-то рассказывает;
- меняет тональность и выражение голоса, непроизвольно подражая человеку, о котором рассказывает;
- с большим желанием выступает перед аудиторией;
- пластичен и открыт всему новому;
- любит и понимает значение красивой или характерной одежды.

5. У вашего ребёнка незаурядный интеллект, если он:

- хорошо рассуждает, ясно мыслит, понимает недосказанное, улавливает причины и мотивы поступков других людей;

- обладает хорошей памятью;
- легко и быстро схватывает новую познавательную информацию;
- задаёт много продуманных и оправданных ситуацией вопросов;
- интересуется книгами;
- обгоняет своих сверстников в знаниях;
- гораздо лучше и шире своих сверстников информирован о событиях и проблемах, не касающихся его непосредственно;
- обладает чувством собственного достоинства и здравого смысла, рассудителен не по годам, даже расчётлив;
- очень восприимчив, наблюдателен, быстро реагирует на всё новое и неожиданное в жизни.

6. У ребёнка спортивный талант:

- он энергичен и всё время хочет трудиться, двигаться;
- смел до безрассудства и не боится синяков и шишек;
- почти всегда берёт верх в потасовках или выигрывает в спортивных играх;
- неизвестно, когда научился ловко управляться с коньками, лыжами, мячами;
- лучше многих сверстников физически развит и координирует свои движения, двигается легко, пластично;
- предпочитает книгам и спокойным развлечениям игры, соревнования, даже бесцельную беготню;
- никогда всерьёз не устает;
- у него есть свой герой-спортсмен, которому он подражает.

7. У вашего ребёнка литературные дарования, если он:

- рассказывая о чём-либо, умеет придерживаться выбранного сюжета, не теряет основную мысль;
- любит фантазировать или импровизировать;
- изображает персонажи своих рассказов живыми и интересными;
- любит, уединившись, сочинять рассказы.

8. Художественные способности вашего ребёнка могут проявляться в том, что он:

- не находя слов, прибегает к рисунку или лепке, для того чтобы выразить свои чувства или настроение;
- в своих рисунках и картинках отражает разнообразие предметов, людей, животных, ситуаций, не останавливаясь на достигнутом;
- серьёзно относится к произведениям искусства, становится вдумчивым и серьёзным, когда его внимание привлекает какое-то произведение;



- охотно лепит, рисует, чертит, комбинирует материалы и краски;

- любит создавать прикладные вещи - украшения для дома, одежды и т.д.

Учитель: Сегодня на родительском собрании мы поговорим о том, какая роль в воспитании талантливых детей принадлежит вам, уважаемые родители. Вам повезло, что ваши дети неординарны, что они наделены удивительной способностью учиться, петь, танцевать, рисовать или осваивать спортивные виды деятельности. Именно в семье формируется отношение родителей к неординарности, одаренности и талантливости ребенка, впоследствии от этого будет зависеть оценка ребенком собственных возможностей, его активное или пассивное отношение к своему таланту. Поэтому родителям необходимо с раннего детства уважать ребенка, подчеркивать в нем его индивидуальность.

Психолог: Под термином «одаренность» понимается высокий уровень развития способностей, значительно отличающихся от среднего. Одаренный ребенок обычно выделяется яркими достижениями в том или ином виде деятельности, творчества.

Одаренных детей отличают повышенная познавательная деятельность, а также готовность по собственной инициативе выходить за пределы требований взрослых. Ребенок может часами заниматься любимым делом и не испытывать усталости. Его отличают поразительное упорство и трудолюбие. Но в то же время это может оборачиваться безразличием к тому, что неинтересно. Эти дети отдают предпочтение противоречивой и неопределенной информации, не принимают стандартных, типичных заданий и готовых ответов. Признаки одаренности связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Такой ребенок стремится завершить начатое дело. Причем он не просто создает, а создает новое, меняет привычное. Он часто критичен к результатам своего труда, стремится к совершенству. Одаренные дети опережают других в количестве и силе восприятия окружающих событий и явлений: они больше улавливают и понимают. Они больше видят, слышат и чувствуют, чем другие в тех же условиях, могут следить одновременно за несколькими событиями. Они редко попадают впросак. Из поля их восприятия не выпадают интонации, жесты, позы и модели поведения окружающих людей. Одаренного ребенка нередко сравнивают с губкой, впитывающей самую разнообразную информацию.

Одаренные дети обладают отличной памятью. Большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, умения ставить вопросы чаще всего привлекает внимание окружающих к одаренному ребенку. Маленькие вундеркинды с удовольствием читают словари, энциклопедии, придумывают слова, которые должны, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей. У некоторых одаренных детей явно доминируют математические способности, подавляющие интерес к чтению. Один мальчик в 6-летнем возрасте в уме перемножал трехзначные цифры быстрее, чем взрослый с помощью карандаша и бумаги. В то же время малыш не проявлял никакого интереса к чтению и упрямо сопротивлялся всем усилиям взрослых.

Талантливые дети легко справляются с познавательной неопределенностью. При этом трудности не заставляют их отключаться. Они с удовольствием принимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ.

По отношению к детям с различными проявлениями одаренности часто демонстрируется или восхищение, или, наоборот, настороженное поведение. Бывают такие случаи, когда родители высказывают опасения, не является ли раннее проявление одаренности результатом его болезненного состояния. Имеющиеся в психологии данные о том, что одаренные дети в большинстве своем не отличаются болезненностью или склонностью к нервным срывам. Следует помнить, что по отношению к одаренным детям являются неуместными как неумеренные восторги, так и проявления весьма критического, недоверчивого отношения. Одаренного ребенка никогда не следует выставлять напоказ, делать его предметом гордости и радости. Единственное, что следует поощрять в ребенке, – это его желание познавать окружающий мир, стремиться к дальнейшему развитию, самоопределению, закреплению индивидуальных склонностей и проявлений.

Учитель: Огромную роль в раскрытии детской одаренности играет семья. Необходимо понимать, что одаренные дети – это совсем особые дети, которые похожи на сверстников только на первый взгляд. При этом одаренность ребенка может проявиться довольно рано, а может случиться так, что даже родители не заметят необычных способностей своего одаренного сына или дочери, пока не поможет счастливый случай. Поэтому

родителям, заинтересованным в развитии и поддержке одаренности ребенка, необходимо присмотреться повнимательнее к своим детям, понаблюдать за их поведением, и если они увидят, что для их ребенка характерно следующее:

- он очень любознателен;
- любит задавать каверзные вопросы и решать трудные задачи;
- его речь очень развита, большой словарный запас;
- во всех вопросах ищет самостоятельные решения, не всегда воспринимает уже готовый родительский ответ;
- настойчив в достижении поставленной цели;
- у него повышенные математические способности в сфере вычисления и логики;
- может концентрировать внимание на интересующем предмете или задаче, но легко бросает то, что показалось понятным, или наскучило;
- обладает богатой фантазией и воображением;
- рано определяет свое призвание, реально оценивает свои возможности, особенности характера;
- его отличает чувство юмора, любит смешные несоответствия, игру слов, шутки, может гримасничать, смешить других, подражая взрослым и т.д., все это подтверждает наличие одаренности у ребенка.

И задача родителей – вырастить своего ребенка счастливым, адекватно реагируя на его способности, не приглушая и не нивелируя его неординарность.

Многие родители заявляют: «Я не хочу, чтобы мой ребенок был одаренным, пусть лучше он будет нормальным, счастливым ребенком, – таким, как все». Или, в ответ на вопрос: «Каково вам воспитывать одаренного ребенка?» – они отвечают, что все было прекрасно до тех пор, пока в школе ребенку не приклеили ярлык одаренного и не сообщили об этом родителям

Действительно ли думающие родители всерьез полагают, что быть одаренным – значит быть ненормальным, не уметь найти места в компании сверстников, быть несчастным? Как ни печально, но таковы широко распространенные стереотипы, порой разделяемые и родителями. Родительское открытие одаренности собственного ребенка должно рождать радостное ожидание и готовность решать связанные с этим проблемы, а не обезоруживающую озабоченность, которая стреноживает живость самой важной для растущего человека связи – связи между родителями и детьми.

Поэтому родителям необходимо с самого раннего возраста уважать ребенка, тактично, в меру подчеркивать в нем его индивидуальность, позволять детям как можно чаще высказывать свои творческие идеи, быть восприимчивым слушателем, одним словом – понять своего неординарного ребенка, быть для него примером и подражанием во всем.

В свое время И.П.Павлов писал о том, что дети очень тонко перенимают не только привычки и манеры взрослых, но и их эмоции. Дети чувствуют интонацию, мелодику человеческой речи. Ласковый разговор в сочетании с добрыми прикосновениями часто вызывает улыбку. Ласка, доброжелательно реагирующая среда необходимы одаренному ребенку для свободного развития заложенных в нем возможностей, присущей ему от рождения исследовательской активности. А еще родителям нужно чаще и с любовью смотреть детям в глаза, ведь глаза – зеркало души, и если с любовью смотреть в это зеркало, то и в ответ можно будет увидеть любовь.

Советы родителям одаренных детей:

- поймите ребенка и осознайте его уникальность;
- помогайте ребенку ценить в себе творческую личность;
- поддерживайте необходимую для творчества атмосферу;
- не перегружайте его, заставляя чрезмерно заниматься любимым делом;
- учите его трудолюбию, терпению, поощряйте за все старания;
- спокойно относитесь к эмоциональным перепадам ребенка;
- не забывайте уделять внимание физической активности малыша;
- создайте доброжелательную атмосферу по отношению к нему;
- учитывайте его индивидуальность, чаще хвалите, тактично обращайтесь с ним;
- считайте себя самым счастливым родителем, безмерно любите своего ребенка.

### 6.3. Педагогическая модель выявления и сопровождения одаренных детей в школе

Ведущие идеями разработки педагогической модели <sup>94</sup> выявления и сопровождения одаренных детей в школе должны стать рассмотрение школы как образовательной среды, способствующей полноценному развитию личности каждого ребенка (одаренного и с признаками одаренности), его самоопределению и самореализации, формированию его индивидуального дарования, достижению успеха в жизни, а также созданию условий для одаренных детей, имеющих особо выдающиеся достижения в разных предметных областях и сферах жизнедеятельности; рассмотрение личностного развития как основополагающей цели обучения и воспитания одаренных детей, при этом, отбор целей, содержания и форм работы с одаренными детьми должен производиться на основе принципов индивидуализации и дифференциации, позволяющих полно учитывать индивидуальные и типологические особенности учащихся; обеспечение непрерывности развития одаренного ребенка как по вертикали (соответствие и взаимосвязь содержания образования и методов работы специфическим особенностям одаренных учащихся на разных возрастных этапах развития), так и по горизонтали (интеграция разных типов образования, обеспечивающая повышенный уровень и широту образовательной подготовки на определенном этапе развития ребенка); определение важнейшим компонентом образовательной среды информационного пространства, нахождение в котором позволит ребенку осуществить выбор вида деятельности, ее содержания, способа своего участия в ней; обеспечение взаимодействия субъектов образовательной системы, предполагающего координацию их деятельности и ведущего к интеграции их усилий и достижению целостности системы работы с одаренными детьми и оптимизации процесса управления ею

Портрет выпускника массовой школы:

---

<sup>94</sup> См.: Соколик, И.Ю. Организационно-методические основы диагностики спортивной одаренности: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.04 Минск, 1998. - 357 с.; Ларионова, Л.И. Интеллектуальная одаренность и культурно-исторические факторы ее развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - Иркутск, 2002; Соловьева, И.В. Художественно-творческая деятельность детей как фактор развития одаренности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Общая педагогика. – Магнитогорск, 2000. – 21 с. и др.

- любознательный, интересующийся, активно познающий мир;
- умеющий учиться, способный к организации собственной деятельности;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества, историю и культур каждого народа;
- доброжелательный, умеющий слушать и слышать партнера, уважающий свое и чужое мнение;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки.

Противоречия:

- между высокими требованиями государства и образовательным процессом в массовой начальной школе;
- между специфичностью развития одарённых детей и недостатком психолого-педагогических знаний учителей и родителей.

Проблема – отсутствие:

- системы поддержки и сопровождения одарённых детей в начальной школе;
- программы работы с одарёнными детьми;
- методического сопровождения;
- диагностики по выявлению одарённых детей.
- неготовность учителя работать с одарёнными детьми.

Цель педагогической модели: создать условия для психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка.

Объект исследования: психолого-педагогические условия работы с одарёнными детьми.

Предмет исследования: модель работы с одарёнными детьми в школе.

Гипотеза: создание и реализация модели работы с одарёнными детьми будет возможна при выполнении следующих условий: создана нормативная и учебно-материальная база для организации работы с одарёнными детьми; проведена диагностика одарённости; разработана Программа работы с одарёнными детьми в школе; разработано учебно-методическое обеспечение; созданы условия для психолого-педагогической подготовки учителей и родителей.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу и выбрать методику выявления одарённых детей, провести диагностику и создать банк данных по одарённым детям в школе.
2. Разработать Программу развития одарённых детей.
3. Разработать методическое сопровождение.

4. Подготовить учителей к работе с одарёнными детьми и повысить грамотность родителей в вопросах воспитания.

5. Обновить нормативно-правовую базу по работе с одарёнными детьми.

Методы: теоретический (изучение психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, систематизация и классификация); экспериментальный (анкетирование, тестирование, наблюдение, педагогический эксперимент); статистический (обработка полученных данных).

Сроки реализации.

Первый этап – диагностико-организационный (1 год).

Включает: создание нормативно-правовой базы; создание системы диагностики развития одарённости детей в процессе реализации программ; изучение контингента учащихся с целью выявления типов одарённости детей; организация методического обеспечения; повышение психолого-педагогической компетентности учителей.

Второй этап – организационно-практический (2 года).

Включает: апробацию программы работы с одарёнными детьми; мониторинг интеллектуальных и творческих показателей каждого ребёнка; отработку педагогических технологий работы с одарёнными детьми; методическую помощь в реализации программы, обмен опытом, совершенствование мастерства учителей; отслеживание результативности, сравнительный анализ, коррекция; психологическая, социальная, педагогическая, валеологическая поддержка одарённых детей.

Третий этап – рефлексивно-обобщающий (1 год).

Включает: анализ и обобщение результатов развития одарённых детей; анализ мониторинга достижений каждого учащегося; анализ деятельности учителей по работе с одарёнными детьми; определение проблем, возникших при реализации программы, пути их решения, корректировку программ.

Модель работы с одарёнными детьми включает несколько направлений: координационное, диагностическое, кадровое, развивающее, информационное.

Алгоритм реализации программы.

Координационное направление:

- Организация работы коллектива.
- Обеспечение нормативно – правовой базы.
- Организация предметных кружков.
- Ресурсное обеспечение.
- Контроль и анализ деятельности.

- Формирование банка данных об одарённых детях.

Диагностическое направление:

- Формирование банка методического обеспечения для выявления одарённых детей.

- Проведение диагностики одарённых детей.

- Создание банка данных одарённых детей.

- Создание системы психологического сопровождения одарённых детей.

Кадровое направление:

- Повышение квалификации педагогов (курсы, мастер-класс, МО, создание творческих групп).

- Мотивация педагогов (оказание методической и финансовой помощи педагогам).

Развивающее направление:

- Создание образовательной среды для развития одарённых детей.

- Организация внеклассных занятий по углубленному изучению предметов.

- Создание условий для участия в олимпиадах, интеллектуально-творческих мероприятиях.

- Использование системы информационно – коммуникационных технологий.

Информационное направление:

- Привлечение внимания общественности, спонсоров, родителей к проблемам одарённых детей (реклама, создание интернет-сайта, выпуск стенгазет).

- Организация работы библиотеки.

### **Программа основных мероприятий**

№	Мероприятия по направлениям.	Ответственные
1	Диагностика	Психолог, учителя
2	Разработка Положения о работе с одарёнными детьми,	Директор
3	Разработка Программы «Одарённые дети в школе»	Зам. директора по УВР, рук. МО, психолог.
4	Создание: банка данных об одарённых детях, информационной базы по проблемам одарённости детей.	Зам. директора по УВР, психолог, учителя.
5	Повышение профессиональной квалификации пед. работников, работающих с одарёнными детьми.	Зам. директора по УВР.



6	Деятельность методического совета.	Зам. директора по УВР.
7	Индивидуальная работа с педагогами.	Зам. директора по УВР.
8	Создание среды общения, самореализации.	Зам. директора по УВР.
9	Работа с родителями.	Зам. директора по УВР, психолог, учителя.
10	Привлечение внимания общественности.	Директор, родительский комитет
11	Участие педагогов в конференциях, конкурсах по проблемам одарённости.	Зам. директора по УВР.
12	Создание базы данных по методическому обеспечению.	Зам. директора по УВР, рук. МО

#### Формы работы:

- индивидуальный подход на уроках, использование в практике элементов дифференцированного обучения, проведение нестандартных форм уроков;

- дополнительные занятия с одарёнными детьми по предметам;

- участие в школьных и районных олимпиадах;
- проектная деятельность учащихся;
- посещение предметных и творческих кружков, внеклассных мероприятий;
- конкурсы, интеллектуальные игры, викторины;
- создание детских портфолио.

#### Ожидаемые результаты.

Реализация творческого потенциала детей: занятия в кружках, секциях, призовые места в олимпиадах, положительная динамика продвижения учащихся.

Методические результаты: создание банка данных, включающих сведения о детях с различными типами одарённости; разработка и реализация программ поддержки и развития одарённых детей, создание системы взаимодействия с родителями учащихся; использование системы диагностик для выявления и отслеживания различных типов одарённости; разработка системы подготовки педагогов для целенаправленной работы с детьми; обобщение и систематизация материалов педагогической практики.

### Оценка результативности

№	Критерии	Показатели
1	Самооценка личности	Наличие адекватной положительной самооценки, способность к рефлексии, стремление к познанию и проявлению своих возможностей, мотивационная сфера
2	Удовлетворённость учащихся, родителей, учителей жизнедеятельностью одарённых детей в школе.	Комфортность, защищённость личности одарённого школьника, его отношение к основным сторонам жизнедеятельности в школе, удовлетворённость родителей и учителей.
3	Конкурентоспособность одарённых учащихся..	Эффективность и качество подготовки одарённых детей. Участие учащихся, педагогов в смотрах, олимпиадах, конкурсах. Социальный опыт. Содержание и характер дальнейшей деятельности одарённых выпускников.

### Риски и методы их коррекции

Отсутствие материальной базы.	Оснащение материально-технической базы школы (спонсорская помощь)
Отсутствие подготовленных педагогов.	Повышение квалификации педагогов (курсы, научно-практические конференции, МО, семинары)
Отсутствие методической базы.	Создание банка данных методической литературы.
Низкая мотивация учащихся к получению дополнительных знаний.	Стимуляция учащихся (грамоты, гранты, денежные вознаграждения, призы)

### Задачи сопровождения:

1. Создать специальные условия для развития одаренности ребенка. Эта задача решается средствами исследовательской, развивающей, методической, организационной работы.

2. Создать условия для развития субъектной позиции одаренного ребенка. Данная задача решается средствами взаимодействия в системе «Педагог – ребенок – родитель».

3. Отслеживать особенности развития одаренности ребенка на различных возрастных этапах школьной среды. Получаемые

показатели сравнивать с содержанием психолого-педагогического статуса, возрастными возможностями. Эта задача решается в основном средствами педагогической и психологической диагностики, развивающей педагогической деятельности.

4. Повысить психолого-педагогическую компетенцию учителей, родителей, других взрослых по вопросам сопровождения развития одаренного ребенка.

Принципы сопровождения: непрерывность сопровождения развития одаренного ребенка; признание уникальности ребенка, исключающее усреднение, сравнение одного ребенка с другим; бережное отношение к психическому миру ребенка, его потребностям, особенностям субъективного отношения к миру и самому себе; защита интересов ребенка; индивидуальный путь развития ребенка; учет специфики возрастного и индивидуального развития; принцип диалогичности; принцип личностно-ориентированного подхода к ребенку; принцип построения развивающей работы на основе диагностики;

Нормы сопровождения заложены в профессиональной позиции педагога, группы сопровождения: последовательное осуществление цикла сопровождения; владение комплексом диагностических методик; выстраивание программы сопровождения одаренного ребенка, привлечение педагогов дополнительного образования, родителей к ее реализации; осуществление мониторинга действенности программы и выстраивание новой в случае неэффективности первой программы; любовь к ребенку и, как следствие, принятие его как личности, сопереживание, терпимость и терпение, умение прощать; ожидание успеха в решении затруднений ребенка, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении затруднений, отказ от субъективных оценок и выводов; признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения, собственное волеизъявление (право на «хочу» и «не хочу»); поощрение и одобрение самостоятельности и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа, рефлексии; признание личностного равноправия ребенка в диалоге и решении собственной проблемы; умение быть товарищем, партнером, символическим защитником для ребенка; систематическое осуществление педагогами самоанализа, самоконтроля, рефлексии.

Этапы сопровождения развития одаренного ребенка.

1-й этап сопровождающей работы – диагностический - предполагает открытие, констатацию в развитии ребенка его

интересов, одаренности. Информация может поступить от родителей, воспитателей или от других людей, имеющих контакт с ребенком. На этом этапе учителя знакомят родителей с возрастными особенностями детей. При этом педагоги с родителями определяют индивидуальные особенности каждого ребенка. Несоответствие индивидуального статуса возрастным закономерностям и образовательным возможностям рассматривается как усиление внимания к ребенку с целью определения его индивидуального пути развития, построения развивающей работы. У детей 7-10 лет учителя, используя пакет диагностических методик, определяют уровень личностного развития ребенка в рамках 4-х основных направлений начального школьного образования: социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое, психофизическое.

2-й этап – уточнение выявленных затруднений или способностей ребенка, проведение психолого-педагогического консилиума. На этом этапе учителя осуществляют сбор дополнительной информации от педагогов детского сада, родителей, изучают специальную литературу для уточнения выявленной одаренности ребенка. В начальной школе классный руководитель проводит психолого-педагогический консилиум, на который приглашает необходимых специалистов, в том числе и педагогов по дополнительному образованию. Члены консилиума осуществляют обобщение всей информации о ребенке, нуждающемся в развивающих средствах, и определяют группу сопровождения, условия для развития одаренного ребенка. Специалисты сопровождения устанавливают конкретные задачи каждого субъекта сопровождения, разрабатывают индивидуальные программы или рекомендации по созданию условий для развития его одаренности. В «Дневнике сопровождения развития ребенка» специалисты фиксируют выводы, записывают рекомендации по сопровождению развития одаренного ребенка.

3-й этап – создание условий для развития одаренных детей: проведение развивающей работы с ребенком в кружке, факультативных занятиях, учреждении дополнительного образования детей; консультативной и другой работы с родителями, воспитателями. На этом этапе, на основании анализа выявленной одаренности ребенка, заявки родителей о развитии одаренности их ребенка, администрация школы создает условия для развития одаренных детей: открывает кружки, студии, проводит предметные олимпиады. При этом использует внутренние ресурсы, преподавателей школы, а также приглашает

педагогов из учреждений дополнительного образования. Педагоги школы и дополнительного образования разрабатывают образовательные программы работы кружков, студий, которые обсуждают с родителями и утверждают. На данном этапе активно используются возможности учреждений дополнительного образования детей. Руководитель школы заключает договоры о сотрудничестве образовательного учреждения и вуза. При этом появляется опыт проведения совместных мероприятий, объединяющих детей, педагогов школы, педагогов дополнительного образования, преподавателей вузов, учреждений культуры, родителей, что создает ситуацию сотрудничества, взаимной ответственности за развитие одаренного ребенка, укрепляет позицию интеграции школьного и дополнительного образования.

4-й этап – анализ промежуточных результатов сопровождения развития одаренного ребенка. На этом этапе психологи, педагоги и другие специалисты проводят в середине, конце учебного года, а по необходимости чаще, диагностику успешности развития одаренности ребенка и корректировку его индивидуальных программ, рекомендаций по сопровождению его развития. Педагоги школьного и дополнительного образования организуют в школе разнообразные формы презентаций успешности развития способностей ребенка: выставки авторских работ, сольные концерты, моноспектакли, фестивали, итоги олимпиад и др. Все данные учителя регистрируют в индивидуальном «Портфолио ученика».

### Индивидуальный образовательный маршрут ребенка

#### 1. Общая информация

Тьютор:	(ФИО и контакты)
Данные об учащейся	ФИО, возраст, единственный ребенок в неполной семье (мама, бабушка)
Проблемно-ориентированная характеристика учащегося	Здорова Тип темперамента – ... Ярко развиты способности к ... Обладает низкой мотивацией к ... Имеет слабо развитые ... навыки
Образовательные запросы	Хотела бы научиться ...
Ожидаемые результаты	Освоение навыков ... Повышение мотивации к ... Развитие ... навыков

2. Перечень мероприятий индивидуального образова-тельного маршрута с \_\_\_\_ по \_\_\_\_ учащегося \_\_\_\_ класса

№ п/п	Тип ресурса	Образова- тельные ресурсы	Образова- тельный потенциал	Образователь- ный продукт	Организа- ционные усло- вия

Индивидуальным образовательным маршрутом является программа образовательной деятельности учащегося, составленная на основе его интересов и образовательного запроса, обеспечивающая условия для раскрытия и развития всех способностей и дарований ребенка с целью их последующей реализации в учебной и профессиональной деятельности, фиксирующая образовательные цели и результаты.

Цели: создание условий для развития творческой личности; развитие индивидуальности ребенка, выявление и раскрытие его самобытности, своеобразия его возможностей; обеспечение широкой общеобразовательной подготовки в различных областях знаний в соответствии с индивидуальными потребностями и склонностями ученика; развитие духовно-нравственных основ личности ребенка.

Принципы: развивающего и воспитывающего обучения; индивидуализации и дифференциации в обучении; учета возрастных возможностей.

При составлении индивидуальных образовательных маршрутов применяются четыре основных подхода к разработке содержания учебных программ:

1. Ускорение. Этот подход позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся ускоренным темпом развития.

2. Углубление. Данный подход эффективен по отношению к детям, которые обнаруживают особый интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности.

3. Обогащение. Этот подход ориентирован на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами.

4. Проблематизация. Этот подход предполагает стимулирование личностного развития учащихся, использование

оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов.

При разработке индивидуального образовательного маршрута рекомендуют учитывать следующие положения:

1. Индивидуальная работа с учащимися проводится в урочное время, а также в форме индивидуального консультирования, самостоятельной работы учащегося по предмету во внеурочное время.

2. Индивидуальная работа с учащимися организуется в рамках содержания образовательной программы по предмету. По усмотрению учителя возможно изучение дополнительных тем, которые не включены в базовое содержание предмета.

3. При изучении отдельных учебных тем учитель определяет возможность расширения и углубления изучаемой темы путем введения дополнительных понятий, вопросов, практических умений, типов решения задач и т.д. Дополнительный материал обрабатывается учеником под руководством учителя. Преобладает самостоятельная работа ученика при освоении дополнительных знаний и умений.

4. Учителем планируются дополнительные задания для ученика при изучении отдельных тем. Это могут быть тематические сообщения, исследовательские работы, проведение эксперимента и его объяснение, работа над рефератом, творческая работа с дополнительной литературой и т.д.

5. Для работы с одаренными учащимися учителем планируется система индивидуальных заданий для самостоятельной работы. Они могут носить различный характер: тесты, задачи, упражнения повышенного уровня сложности, олимпиадные задания, задания из материалов ЕГЭ, выступления перед классом с презентациями и т.д.

6. По мере работы с учеником учителем накапливается соответствующий дидактический материал и выстраивается методическая система при работе с одаренными учениками.

7. Индивидуальная работа организуется при наличии образовательного запроса ученика и родителей.

Используя данные рекомендации, учитель составляет планирование индивидуальной работы по выбранному предмету с одаренным ребенком.

## **Примерная программа работы «Школьные таланты» на 2012–2017 годы.**

### **Основание для разработки программы:**

1. Президентская инициатива «Наша новая школа».

2. Долгосрочная целевая программа «Одаренные дети Республики Татарстан» на 2012–2017 годы (далее – программа).

3. Программа развития Школы (гимназии) на 2012-2017 годы.

**Государственный заказчик программы:**

Министерство образования и науки Республики Татарстан.

**Исполнитель мероприятий программы:**

Муниципальное автономное образовательное учреждение

«\_\_\_\_\_».

**Разработчик программы:**

Заместитель директора по НМР, ответственный за работу с одарёнными детьми \_\_\_\_\_.

**Цели и задачи программы:**

Развитие условий для выявления, сопровождения и поддержки интеллектуально и социально одаренных детей.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- создание модели единого пространства для работы с талантливыми учащимися;
- повышение доступности услуг в сфере образования, спорта, культуры и искусства, направленных на развитие способностей талантливых детей;
- развитие профессиональных компетенций учителей в сфере работы с талантливыми детьми;
- обеспечение возможности участия одаренных детей в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, турнирах различного формата и направленности.

**Целевые индикаторы и показатели результативности:**

- увеличение числа обучающихся, охваченных различными формами работы с одаренными детьми, до 80%;
- увеличение числа детей, получивших возможность участия в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, турнирах за пределами края, на 20 %.

**Сроки реализации программы:**

2012–2017 годы.

**Система организации контроля за исполнением программы:** контроль за ходом реализации программы осуществляет Административный Совет Школы (гимназии), Научно-методический Совет Гимназии.

**2. Обоснование программы.**

В основу программы положены концептуальные подходы к выявлению, обучению и развитию одаренных детей:

1. Рабочая концепция одарённости;



2. Проект концепции работы с одаренными школьниками в Российской Федерации.

Современное состояние работы с детьми с признаками одаренности опирается не на все типы одарённости, выделенные наукой. В составе коллектива гимназистов происходят качественные изменения – динамика количественного состава групп обучающихся с признаками одарённости от исключительно академической к социальной. Факт этого изменения не имеет поддержки в среде педагогов Гимназии, что сказывается на формировании ценностных конфликтов, на снижении качества успеваемости как прямых следствиях указанных обстоятельств.

Дефицит диагностического поля в определении типологических особенностей потенциала одарённости гимназиста затрудняет построение современной стратегии для педагогического коллектива и развития эффективности образовательного процесса в Гимназии.

### **2.1. Основные цели и задачи, сроки выполнения программы, целевые индикаторы и показатели.**

Основной целью программы является развитие условий для выявления, сопровождения и поддержки детей с разными типами одарённости.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: разработка программ диагностики для работы с обучающимися Гимназии; создание модели единого пространства для работы с обучающимися с признаками одарённости в Гимназии; повышение доступности услуг в сфере образования, спорта, культуры и искусства, направленных на развитие способностей детей с признаками одарённости, обучающихся в Гимназии; развитие профессиональных компетенций учителей Гимназии в сфере работы с детьми с признаками одарённости; обеспечение возможности участия одаренных детей в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах, турнирах различного формата и направленности

Сроки реализации программы: 2012-2017 годы.

Целевыми индикаторами и показателями результативности программы являются: увеличение числа обучающихся в Гимназии, охваченных различными формами работы с одаренными детьми, до 80%; увеличение числа детей, получивших возможность участия в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, турнирах за пределами края, на 20 %.

## 2.2. Механизм и организация управления программой. Контроль за ходом ее выполнения

№	Направление работы	Ответственный
1	Продолжение работы по созданию системы целенаправленного выявления детей с признаками одарённости	психолог
2	Актуализация проблемы работы с детьми с признаками одарённости как приоритетного направления в системе научно-методической и экспериментальной деятельности учителей Гимназии	научно-методический совет
3	Формирование (описание) системы единого образовательного пространства Гимназии как условия для работы с детьми с признаками одарённости.	научно-методический совет, зам. директора, куратор работы с одарёнными детьми
4	Развитие методического, психолого-педагогического обеспечения учителей, воспитателей в организации работы с детьми с признаками одарённости.	директор, зам. директора, куратор работы с одарёнными детьми, зам. директора по воспитательной работе
1)	Издания материалов в сборнике КФУ по вопросам работы с талантливыми детьми	зам. директора, куратор работы с одарёнными детьми
2)	Актуализация работы с теоретическими материалами по одарённости среди учителей и воспитателей	научно-методический совет
3)	Включение в планы работы кафедр изучения методических приёмов, способствующих развитию одарённости обучающихся	научно-методический совет
4)	Разработка системы поддержки детей с признаками одарённости: психологическая поддержка, мероприятия, программы дополнительного образования	психолог, Научно-методический совет, Административный совет
5)	Организация работы проблемно-творческих групп: «Мониторинг детей с признаками одарённости в учебном процессе», «Организация работы с детьми с признаками социальной и эстетической одарённости в учебно-воспитательном процессе»	научно-методический совет, зам. директора, куратор работы с одарёнными детьми
5	Развитие мероприятий для демонстрации заслуг гимназистов с признаками одарённости: выставки, конференции, публикации, конкурсы, проекты	научно-методический совет, зам. директора по воспитательной работе
1)	Создание максимально благоприятных условий для мотивации развития гимназистов как детей с признаками одарённости	научно-методический совет, зам. директора по воспитательной работе

2)	Создание максимально благоприятных условий для интеллектуального развития детей с признаками одарённости в учебном процессе и внеурочной деятельности	научно-методический совет, зам. директора по воспитательной работе
3)	Стимулирование эстетической, социальной деятельности детей с признаками одарённости	научно-методический совет, зам. директора по воспитательной работе
4)	Проведение творческих отчётов детских кафедр	научно-методический совет, зам. директора по воспитательной работе
5)	Формирование системы индивидуальной подготовки детей с академической одарённостью для участия в олимпиадах и конкурсах различного формата и уровней	научно-методический совет, зам. директора по воспитательной работе
6)	Использование потенциала одарённых выпускников для организации профориентационной работы с гимназистами с признаками одарённости: проведение олимпиад, бесед по выбранному профилю	научно-методический совет, зам. директора по воспитательной работе
7)	Систематизация единого банка «Талантливые ученики Гимназии», включающего информацию об учителях, работающих с талантливыми детьми, об одарённых детях Гимназии, об индивидуальных образовательных программах, о научно-педагогической литературе	Научно-методический совет, зам. директора по воспитательной работе
8)	Мониторинг родительского мнения о склонностях, об области наибольшей успешности и круге интересов ребёнка	зам. директора по воспитательной работе, кафедра воспитателей
9)	Оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи родителям детей с признаками одарённости	психолог
10)	Развитие условий для привлечения талантливых учащихся к решению социальных и нравственных проблем Гимназии, города, интересных и значимых для молодёжи и подростков	зам. директора по воспитательной работе

Основной идеей работы является объединение усилий педагогов, родителей, руководителей образовательных учреждений, руководителей муниципальных служб управления, творческой общественности, с целью создания благоприятных условий для реализации творческого потенциала детей района.

Система деятельности по организации работы с одарёнными и талантливыми детьми в образовательном учреждении имеет следующее содержание:

Выявление одаренных и талантливых детей предполагает:

- анализ особых успехов и достижений ученика;
- создание банка данных по талантливым и одаренным детям;
- диагностику потенциальных возможностей детей с использованием ресурсов психологических служб;
- преемственность между дошкольным и начальным образованием посредством создания системы структурных подразделений дошкольных учреждений на базе общеобразовательных учреждений.

Помощь одаренным учащимся в самореализации их творческой направленности предполагает:

- создание для ученика ситуации успеха и уверенности, через индивидуальное обучение и воспитание;
- включение в учебный план школы факультативных курсов по углубленному изучению предметов школьной программы;
- формирование и развитие сети дополнительного образования;
- организация научно-исследовательской деятельности;
- организация и участие в интеллектуальных играх, творческих конкурсах, предметных олимпиадах, научно-практических конференциях.

Контроль над развитием познавательной деятельности одаренных школьников предполагает:

- тематический контроль знаний в рамках учебной деятельности;
- контроль за обязательным участием одаренных и талантливых детей в конкурсах разного уровня;

Поощрение одаренных детей:

- публикация в СМИ;
- стенд «Лучшие ученики школы»;
- система поддержки талантливых и одаренных детей на уровне муниципалитета;

Работа с родителями одаренных детей:

- психологическое сопровождение родителей одаренного ребенка;
- совместная практическая деятельность одаренного ребенка и родителей;
- поддержка и поощрение родителей одаренных детей на уровне муниципалитета.

Работа с преподавателями:

- обучающие семинары по вопросу работы с одаренными детьми «Организация поисково-исследовательской,

экспериментальной деятельности в школе», «Обеспечение эмоционального положительного фона обучения»;

- повышение профессионального мастерства через курсовую подготовку и аттестацию;

- создание индивидуальной программы по развитию творческого потенциала талантливого ученика.

Такая программа может быть адаптирована к условиям любой школы, гимназии, лицея.

#### **6.4. Педагогическое мастерство учителя в работе с одаренными детьми**

С одаренными детьми должен работать талантливый учитель, учитель, обладающий (от природы, от жизненного опыта, от самообразования и т.д.) педагогическим мастерством<sup>95</sup>. Задачами подготовки учителя к работе с одаренными детьми является создание условий для формирования / развития у него положительных установок по отношению к одаренным учащимся, высокой профессиональной мотивации педагога к работе с одаренными детьми, знаний в области психологии и педагогики одаренности, умений применять в практической деятельности методы, приемы, технологии диагностики, обучения и воспитания одаренных школьников, а также для развития рефлексивных умений, формирования адекватной самооценки и положительной «Я-концепции».

Как достичь решения поставленных задач?

1. Отсутствие у некоторых педагогов положительных установок по отношению к одаренным учащимся обусловлено ложными представлениями о том, что «талант и так пробьется», что одаренным все дается легко, что одаренные — это баловни судьбы. Средством преодоления подобных стереотипных представлений может стать ознакомление педагогов с понятием «дисгармоничная одаренность», со статистическими данными о непростой судьбе одаренных детей, с биографическим и автобиографическим материалом, содержащим информацию о далеко не радужных детстве и юности великих людей.

---

<sup>95</sup> См.: Волкова Я.А. Педагогическое мастерство учителя // Сов. педагогика. 1987. № 9. С. 126-127; Дубровская, В.А. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессионализма педагогов. // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Общая педагогика. — Кемерово, 2007. — 22 с.; Подымова, Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1996. — 32 с. И др.

Усилить эффективность формирования положительных установок по отношению к одаренным учащимся могут интерактивные формы обучения, использование технологии диспута, дебатов, театрализации и др., помогающие организовать «проживание» фактического материала.

Исходя из вышеуказанного, необходимо включить в программу курсовой подготовки проблемную лекцию «Трудности в обучении одаренных», диспут «Легко ли быть одаренным?» (в условиях дистанционного обучения — форум с таким же названием и другие формы дистанционного взаимодействия).

2. Формирование высокой профессиональной мотивации педагогов к работе с одаренными детьми станет более эффективным, если наряду с проблемной подачей теоретического материала будет организовано посещение экспериментальных и стажерских площадок, работающих по данной проблеме. Присутствие на уроках и внеклассных мероприятиях, встречи с одаренными детьми, с учителями-энтузиастами и представителями школьной администрации, увлеченными своей деятельностью, обеспечивают непосредственное профессиональное общение. Как показывает практика, именно в ходе неформального взаимодействия происходит не только имплицитное обучение — усвоение творческих процедур, «считывание информации» о том, как и что следует делать, чтобы достичь успеха (в данном случае — в работе с одаренными детьми), но и повышение мотивации к аналогичной деятельности у себя в школе. В случае дистанционного обучения в программу подготовки следует включить скайп-конференции, вебинары, дистанционный просмотр открытых уроков с их последующим онлайн-обсуждением.

3. В условиях быстро меняющейся жизни, требований времени одного знания психологии и педагогики одаренности недостаточно, чтобы эффективно работать с одаренными детьми. Педагог должен уметь применять в практической деятельности методы, приемы, технологии диагностики, обучения и воспитания одаренных школьников. Поэтому курсовая подготовка должна целиком строиться на деятельностной основе. Все занятия должны быть практико-ориентированными. Например, в ходе занятия по теме «Требования к программам для одаренных школьников» участники курсов должны не только понять, каким критериям должны соответствовать программы, предназначенные для работы с одаренными детьми, но и научиться применять эти критерии на практике: сначала

выступая в роли экспертов (оценивая готовые программы по данным критериям) – алгоритмический уровень профессиональной компетенции, а затем составляя авторские программы – творческий уровень.

Развитие рефлексивных умений участников курсов возможно при условии, что они ощущают себя субъектами обучения. Реализовать это условие можно через организацию обучения в режиме диалога и сотрудничества. Также способствует решению вышеозначенной задачи использование ежедневных самоотчетов, включающих в себя самоанализ и самооценку. Организовать рефлексивную деятельность в модели дистанционного обучения можно через применение технологии выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, когда обучающийся сам определяет скорость, порядок прохождения модулей и тем внутри каждого модуля, форму предъявления результатов обучения. Всякий раз, совершая выбор, он занимает рефлексивную позицию.

Приобретаемые в ходе курсовой подготовки знания, представления, умения, компетенции, наличие ситуации успеха способствуют укреплению веры обучающихся в свои силы, следовательно, формированию положительной «Я-концепции» и самооценки.

4. Готовность педагога работать с одаренными детьми определяется наличием у него теоретических знаний и практического опыта. Основным элементом специальной подготовки учителя является его стажировка в классе, где одаренные дети составляют лишь часть общего коллектива учащихся. В такой коллектив могут входить даже дети с сенсорными или двигательными дефектами. Исходным моментом является то, что в классах, укомплектованных детьми с самыми разными способностями и возможностями, должны работать только те учителя, которые имеют для этого все необходимые качества. Многие специалисты в области обучения одаренных детей считают целесообразной специализированную практическую стажировку преподавательского состава.

В список профессиональных умений педагога (приводятся в порядке убывающей значимости) обычно включают:

- умение строить обучение в соответствии с результатами диагностического обследования ребенка;
- умение модифицировать учебные программы;
- умение стимулировать когнитивные способности учащихся;
- умение работать по специальному учебному плану;

- умение консультировать учащихся.

На разных этапах взросления работа с одаренными выглядит по-разному.

### 1. Развитие одаренных детей в дошкольных учреждениях.

Цель: обеспечить психологическую подготовку дошкольных учреждений к выявлению и психологической помощи одаренным детям и их родителям.

Реализация: обеспечить дошкольные учреждения творческими играми, а также специальными учебными материалами, предназначенными для развития любознательности и исследовательской активности дошкольников.

Разработать методики для выявления творческого потенциала детей всех групп детского сада.

Способствовать выявлению и развитию специальной одаренности (музыкальной, художественной, математической и т.д.).

Разработать программу для педагогических училищ по работе с одаренными и талантливыми детьми.

### 2. Развитие одаренного ребенка в начальной школе.

Цель: Обеспечить психологическую подготовку учителей начальных классов к учебной и воспитательной работе с одаренными детьми.

Реализация: на этапе поступления в школу выявить не только готовность ребенка к школьному обучению, но также уровень его творческих возможностей, личностные особенности, специальные интересы и способности.

Разработать специальные учебные материалы для развития одаренного ребенка в начальной школе, обеспечивающие закрепление и развитие творческой одаренности и специальных способностей детей.

Определить методы, способствующие развитию возможностей самовыражения одаренных детей.

Способствовать проявлению и самореализации широкого спектра его увлечений.

Совместно с родителями поддерживать талантливого ребенка в реализации его интересов в школе и в семье.

Проводить уроки творчества для одаренных детей.

### 3. Развитие одаренных подростков.

Цель: обеспечение возможностей самовыражения и самореализации одаренных подростков в различных видах творчества.

Реализация: выявление и развитие творческих возможностей и профессиональных интересов учащихся в области



естественнонаучных, гуманитарных, художественных, социальных, технических сфер деятельности с целью разработки индивидуальных программ развития таланта и помощи в профессиональной ориентации.

Проведение для подростков факультативов “Психология творчества” и “Психология творческой личности”.

Организация творческого обучения и воспитания по индивидуальным учебным программам в кружках по интересам при школе, клубах, библиотеках, музеях и др.

Психологическое консультирование учащихся.

4. Развитие и обучение одаренных юношей и девушек на этапе профессионального самоопределения.

Цель: развитие творческих способностей одаренных учащихся старших классов в условиях дифференцированного и индивидуализированного обучения.

Реализация: выявление одаренных и талантливых школьников по итогам конкурсов в основных областях науки, техники, литературы, искусства при университетах, ВУЗах, научно-исследовательских и других учебных заведениях.

Развитие и воспитание талантливых учащихся в работе школьных факультативов и классов с углубленным изучением отдельных предметов.

Разработка и проведение факультативов “Творческая личность”, “Научное творчество”, “Техническое творчество”, “Художественное творчество”, “Лидерство” и др.

5. Развитие одаренных в среднем специальном образовании.

Цель: развитие профессиональных видов творчества на основе специальных способностей учащихся, профессиональных интересов, преобладающих стилей мышления, особенностей личности.

Реализация: выявление талантливых учащихся, их индивидуальных способностей, склонностей и профессиональных интересов на основе творческих работ и участия в конкурсах, выставках и др.

Реализация специальных учебных курсов “Творчество в моей профессии”.

6. Высшее образование.

Цель: развитие и реализация способностей одаренных студентов на основе творческого профиля специальности.

Реализация: развитие исследовательских навыков на основе участия в исследовательских проектах и конкурсах.

Проведение творческой работы в научных спецсеминарах.

Осуществление индивидуальной работы с научными руководителями при кафедрах и лабораториях.

Включение в работу научных школ.

7. Система семинаров для учителей “Педагогика для одаренных детей”.

Цель семинаров: Обеспечить психологическую подготовку учителей к учебной и воспитательной работе с одаренными детьми.

Рассмотрим еще 3 концептуальные модели обучения одаренных детей: “Свободный класс” Гилфорда, “Три вида обогащения учебной программы” Рензулли и “Таксономия целей обучения” Блума.

1. “Свободный класс”. Система свободных, не организуемых жестко занятий предполагает эффективное использование учебного времени, помещения и учебной программы. Она ориентирует преподавательский состав на максимально внимательное отношение к каждому ребенку. Она дает возможность заниматься самостоятельными поисками и добиваться прогресса в индивидуально выбранном направлении. Дети сами определяют интенсивность и продолжительность занятий, свободно планируют свое время, выбирая предметы изучения в соответствии со своими интересами. При этом новом подходе руководство процессом обучения уже осуществляется не только учителем, но и учениками. Дети в таких классах не стеснены возрастными рамками и другими ограничениями, которые накладывает традиционная учебная программа.

Обучение ведется на основе элементов из многих отдельных программ с привлечением обширного вспомогательного материала и оборудования. Детям предоставлена возможность диктовать, иллюстрировать, оформлять в виде книг свои собственные сочинения.

Учебный процесс в свободном классе представляет из себя некую комбинацию свободной деятельности ребенка и занятий чтением, математикой, естествознанием, музыкой и т.д.

2. Модель “Три вида обогащения учебной программы” Рензулли отвергает тезис о том, что потенциальные возможности одаренных детей могут быть реализованы путем простой интенсификации усвоения того же самого материала, который рассчитан на детей со средними способностями. Программа ориентирована на достижение 2 основных целей: учебная программа позволяет учащимся посвящать большую часть времени тем видам деятельности, которые представляют для них наибольший интерес.

Основная задача учителя состоит в том, чтобы помочь каждому учащемуся ставить перед собой посильные задачи, отвечающие его интересам, и овладевать методами и исследовательскими навыками, необходимыми для решения этих задач. Рензулли охарактеризовал занятия по “обогащенной методике обучения” как “выходящие за рамки установленной учебной программы и опережающие ее”.

3. Модель “Таксономия целей обучения” Блума. Таксономия целей обучения ориентирована на сферу познавательных функций одаренных детей. Сравнивая цели, заложенные в учебных планах, с принципиально возможными результатами, учителя могут определить типы заданий и дополнительные цели для включения в свой учебный план. Таксономия является эффективным инструментом для анализа влияния обучения на развитие у детей способностей к запоминанию, осмыслению и решению задач.

Психология рефлексивной деятельности выдвигает на первый план внутренний мир ребенка и требует другой структуры ролевого поведения. Эта структура может быть соотнесена со структурой языковой личности как личности, реализующейся на трех уровнях:

1-й уровень – вербально-семантический, уровень простого человеческого языка общения. В психологическом плане здесь учитель должен проявляться как личность, а потом уже как предметник. При этом педагог должен устанавливать с классом отношения эмпатии (сопереживания), позволяющие открывать канал для рефлексивной деятельности с двух сторон: со стороны учителя и со стороны ученика;

2-й уровень – когнитивный, через слово (язык общения) он связан с наложением структуры ценностных установок личности учителя на структуру установок, сформированных в сознании ученика. Эти структуры существенно различаются. Традиционная (назидательная) педагогика здесь результатов не дает. Рефлексивная деятельность может быть организована на основе моделирования и профессиональной реализации «ситуации ожидания эффекта неожиданного». Неожиданный поворот урока, неожиданное открытие, неожиданный познавательный эффект и т. д. позволяют формировать свои собственные ценности, а не прицениваться к ценностям другого (каким бы авторитетом он ни пользовался);

3-й уровень – мотивационно-прагматический, он связан с установлением в классе условий реального общения (в отличие от преобладающего на многих уроках псевдообщения). На

первый план здесь выходит учет реальных коммуникативных потребностей обучаемых и моделирование в рамках выявленных речевых потребностей «ситуации коммуникативного ядра», т. е. такой ситуации, когда каждый участник совместной познавательной деятельности попадает в условия необходимости говорить своими собственными словами, а не словами чужого. Очередной результат учебной деятельности попадает в этих условиях в «ловушку памяти» ученика, становится его собственным достоянием<sup>96</sup>.

В связи с этим коммуникативную технологию (или технологию личностно-развивающего обучения) мы определяем как алгоритм рефлексивной деятельности двух субъектов учебно-познавательного процесса (учителя и ученика). Этот алгоритм направлен на повышение качества знаний учащихся, развитие их процессуальных качеств и активизацию творческой самостоятельности. Поэтому ее можно ещё называть технологией самореализации языковой личности ученика или технологией формирования индивидуального образа речевого поведения.

Технология строится на нескольких психолого-методических принципах:

1) единство сознаваемого и несознаваемого в освоении учебно-воспитательного пространства и процедур его реализации в повседневной деятельности («это интересно!»);

2) последовательное формирование коммуникативного ядра через систему стимулов, побуждающих к речевой реализации индивидуально-личностного представления о том, что обсуждается на уроке («мое мнение»);

3) поддержание высокого уровня трудности в операциях алгоритмического синтеза учебного материала («это понятно!»);

4) создание педагогической коммуникации равенства, при которой учитель и учащиеся имеют равные функции диалогового взаимодействия, позволяющие переводить учащихся с позиции объекта обучения на позицию субъекта самообучения («я сделал сам!»);

5) формирование природосообразной системы самообучения, при которой каждый движется к своему (часто вымышленному) образу (идеалу) ученика («я тоже могу, я тоже способный!»).

Отсюда индикаторами личностно-развивающего поля урока

---

<sup>96</sup>Исламшин, Р. А., Габдулхаков, В. Ф. Что надо знать учителю о педагогической технологии? – Казань, 1997. – 52 с.

(да и любого общения педагога с ребенком) могут быть: личностный индикатор (проявляет ли ребенок себя как личность, позволяет ли педагог быть ему личностью); эмпатический (умеет ли педагог ставить себя на место ребенка и смотреть на мир его глазами); индикатор единства сознаваемого и несознаваемого (поддерживается ли на уроке интерес к изучаемому); коммуникативный (развиваются ли стимулы к активному говорению ребенка); интегративный (связан ли учебный материал с окружающей ребенка жизнью); природосообразный (соответствует ли учебный материал возможностям ребенка); аттрактивный (привлекателен ли учебный материал); перспективный (для чего нужны знания) и др. (см. табл. 1).

По полученным данным можно составить диагностическую карту (в виде круга). На восьми радиусах будет отмечена степень проявления (от 0% до 100%) перечисленных индикаторов. Конфигурация рисунка (см. рис. 1, 2) будет зависеть от данных таблицы.

Статистические данные использования таких подходов (с 1990 по 2013 гг.) сотрудниками ИРО РТ, ТГГПУ, ИПП КФУ позволили сделать вывод о том, что начинающий учитель обычно набирает около 30% развивающего поля, учитель первой квалификационной категории – около 50%, учитель высшей квалификационной категории – около 70-90%.

Вот как был построен урок учительницы гимназии № 10 (гимназии педагогического профиля) г. Зеленодольска Г.Г.Вахитовой на тему «Профессия учителя в призме химических знаний».

Эпиграфы урока:

*«Хороший урок как подлинное творчество учителя,  
создается уже на самом уроке...»*

В.А. Сухомлинский.

*«Если ты педагог и воспитатель, так воспитывай своих подопечных,  
чтобы твое воспитание сказывалось на них до конца их жизни»*

Каюм Насыри.

Цель урока:

Развитие личностных особенностей учащихся через организацию творческой работы.

Задачи:

Образовательные:

1. Дать представление о сложной и интересной профессии учителя через игровые импровизации посредством химических знаний.

2. Повторить и обобщить тему «Глюкоза».

Развивающие:

1. Способствовать развитию у учащихся критического и образного мышления.

2. Создать условия для усиления познавательной активности.

3. Продолжить развитие мотивации к изучению учебного предмета химии.

Воспитательные:

1. Воспитывать готовность к осознанному выбору профессии.

2. Развивать навыки коллективных взаимоотношений, инициативность.

3. Воспитывать уважение к учительскому труду.

4. Развивать качества лидера, организатора творческих дел.

#### Технологии

##### • *Проектная технология*

- информационная – нацеленная на сбор и анализ информации по теме «Глюкоза» для представления аудитории;

- ролевая и игровая – направленные на моделирование деловых ситуаций/

##### • *Дискуссия*

Методы обучения: словесный, наглядный, практический, проектный.

Социальные формы обучения: групповая, парная, индивидуальная.

Средства обучения: химическое оборудование, мультимедийный комплекс, карты-путеводители, карточки с заданиями.

Этапы урока

I Актуализация знаний

II Формирование умений и навыков

III Проверка усвоения знаний

IV Рефлексия

V Составление синквейна

Ход урока:

Мотивация учебной деятельности.

На доске записан вопрос: Какой он, современный учитель?

Чтобы ответить на вопрос, надо представить себя в роли учителя.

Составим алгоритм действий:

✓ Представить. Увидеть. Услышать.

✓ Понять. Проанализировать.

✓ Сделать выводы.

Ученики работают в группах по двое или по четыре человека, в зависимости от задания. На столах:

1 Карты-путеводители:

• А. Классификация нравственных типов личности (по П.Ф. Лесгафту)

• Б. Приемы привлечения и удерживание внимания

2. Карточки с заданиями.

3. На демонстрационном столе химическое оборудование.

I. Актуализация знаний по теме: «Глюкоза» в представлении ученика в роли учителя.

Обобщение и повторение темы “Глюкоза” по плану:

• Нахождение в природе (1 группа);

• Физические свойства (2 группа);

• Строение молекулы (3 группа);

• Химические свойства глюкозы (4 группа);

(В парах тихо рассказывают друг другу, повторяют домашний задание)

Помощь: Презентация проекта «Глюкоза, ее строение, свойства и значение», подготовленная группой учащихся.

II. - III. Формирование умений и навыков. Проверка усвоения знаний.

### **Задание № 1:**

Объяснить тему «Глюкоза» по-разному. Представим, что каждый учитель обладает разными качествами, что выражается в темпе речи, манере изложения, владении жестом, мимикой (Карта-путеводитель).

Используем:

- карточку-задание

- ученический эксперимент (при этом соблюдаем правила техники безопасности):

• Взаимодействие глюкозы с гидроксидом меди

• Реакция «серебряного зеркала»

Сделать выводы: анализируем представление каждой группы, используя карту – путеводитель А. (из какого типа личности может «получиться» учитель?)

### **Задание № 2:**

Расставить цифры 1, 2, 3.... по значимости характеристик для профессии учителя:

○ обаятельный

○ понятная речь

○ речь большим количеством научных терминов;

○ удачный макияж

○ знание учебного предмета

- модная одежда
- знание психологии
- владение экспериментом
- перед уроком посмотреть в зеркало
- способность к импровизации
- яркая личность

На экране через проектор – вопрос: что должно соответствовать педагогу в **большей степени?** и предполагаемые ответы.

Сделать выводы: анализируем ответы каждой группы.

### **Задание № 3** (группы по 4 человека)

Составить прилагательные из букв в слове «Х и м и я», относящиеся к качественным характеристикам педагога.

Примерные ответы:

Х	Харизматический	Х	Хитроумный
И	Интеллигентный	И	Изобретательный
М	Мужественный	М	Мобильный
И	Интересный	И	Интеллектуальный
Я	Яркий	Я	Ясный
Х	Храбрый	Х	Хороший
И	Изобретательный	И	Инициативный
М	Мудрый	М	Миролюбивый
И	Ироничный	И	Иммунитетный
Я	Ясновидящий	Я	Ясномыслящий

Сделать выводы: анализируем ответы каждой группы (объяснение некоторых определений).

**Задание № 4.** Среди учёных-педагогов XIX века одно из главных мест занимает, несомненно, К.Насыри – человек широкого кругозора и разнообразных научных интересов. Он всецело посвятил себя исследованию и решению проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения. Особый интерес представляет богатейшее наследие К.Насыри в области методики естественно-математических дисциплин. Оно ценно тем, что все его научно-методические рекомендации основываются на общих психолого-педагогических закономерностях учебного процесса, максимально приближены к запросам практики. (Здание гимназии расположено на улице имени Каюма Насыри, в гимназии создан этнографический музей имени Каюма Насыри, ученики педагогических классов – члены совета музея).



К. Насыри собирал, приводил в систему народные загадки, поговорки, образные выражения.

Задание заключается в следующем: необходимо объяснить образное выражение (группы по 2 человека):

1. У него и кот зайцев ловит.
2. Попусту собака лает – гостей незваных созывает.
3. Дома и похлебки не сварит, а на миру кашу варить норовит.

4. Уплыло облако – не поймашь.
5. Сам не знает и у других не спросит.
6. Ты сердисься? Укуси себя за нос.
7. И верблюд, и пуговица – все подарок.
8. Не умеющему плясать все музыка виновата.

Сделать выводы: обсуждаем объяснения каждой группы.

**Задание № 5.** Глюкоза состоит из 3 элементов: углерода (С); водорода (Н); кислорода (О). Нарисовать продолжение химического символа по теме «школа». (Группы по 2 человека). Можно предложить рисовать на классной доске.

**Задание № 5.** Ораторское искусство.

Умение завоевывать и удерживать внимание аудитории – несомненно одно из важных профессиональных качеств преподавателя.

Необходимо выступить по теме, используя сообщения, подготовленные к уроку:

- Мед
- Шоколад
- Фруктоза

Каждой группе возможно использовать два приема из Карты – путевого Б «Приемы привлечения и удерживание внимания».

Сделать выводы: анализируем выступления каждой группы, эффективность приемов в дальнейших публичных выступлениях.

#### IV Рефлексия

1. Что узнали нового по теме «Глюкоза»?
2. Насколько сложными оказались задания для выполнения?
3. Как учить? Какие методы, средства помогают процессу обучения?

4. Какими качествами должен обладать педагог?
5. Что кажется трудным в «преподавании» химии?
6. Ваши предложения и замечания по уроку.

V Составление синквейна.

➤ Пожелания ученикам.

➤ Пожелания учителям.

### **Подведение итогов урока.**

Выставление отметок.

Отметить наиболее активных учащихся.

Похвалить всех участников.

На экране слова Каюма Насыри:

❖ *«Знания, полученные в детстве, подобны орнаменту, выбитому на камне».*

❖ *«Глупо уважать людей лишь за их почтенную внешность, если за ней нет ни ума, ни доброты. Ученость, воспитанность, прекрасные душевные качества – вот за что следует почитать».*

❖ *«Если ты педагог и воспитатель, так воспитывай своих подопечных, чтобы твое воспитание сказывалось на них до конца их жизни».*

Анализ таких уроков – уроков, ориентированных на одаренных детей, – позволил выделить индикаторы профессионального мастерства педагога, показатели развивающего поля урока.

К ним были отнесены личностный индикатор, эмпатический индикатор, рефлексивный, когнитивный, интерактивный (единство сознаваемого и несознаваемого), ядерный (реализация коммуникативного ядра), интегративный, природосообразный, аттрактивный, результативный.

Методика их интерпретации была следующей:

**Личностный индикатор (степень самореализации личности ученика).**

*1-й уровень*

Используют ли учащиеся в своих ответах формы «я думаю», «я считаю» и др.?

*2-й уровень*

Есть ли у учащихся какой-то сценарий творческой деятельности?

*3-й уровень*

Выдвигают ли учащиеся свои идеи, проекты?

**Эмпатический индикатор (способность учителя ставить себя на место ученика и смотреть на мир его глазами).**

*1-й уровень*

Располагает ли учитель своей внешностью, голосом на доверительный контакт?

*2-й уровень*

Использует ли учитель при обращении к учащимся личные формы общения (обращается ли он по именам)?

*3-й уровень*

Раскрывается ли на уроке учитель как личность?

**Рефлексивный индикатор (эмоциональное поле урока, поле радости и счастья)**

*1-й уровень*

Умеет ли учитель создавать комфортные условия для общения?

*2-й уровень*

Вызывает ли содержание общения удивление, эмоциональный подъем?

*3-й уровень*

Переживают ли участники общения (учитель и ученики) свое общение как удовольствие, радость, счастье?

**Когнитивный индикатор (учет ценностных установок личности ребенка и учителя)**

*1-й уровень*

Говорит ли учитель о своих ценностных предпочтениях в предметной сфере (грамматике, математике, физике и т.д.)?

*2-й уровень*

Направлено ли общение с учителем на формирование положительных ценностей у детей (в ненавязчивой увлекательной форме)?

*3-й уровень*

Демонстрируют ли учащиеся свою приверженность к положительным ценностям в предметной сфере?

**Интерактивный индикатор (единство сознаваемого и несознаваемого)**

*1-й уровень*

Присутствуют ли на уроке нестандартные формы обучения (общения)?

*2-й уровень*

Используются ли на уроке приемы релаксопедии (активизации сферы подсознания)?

*3-й уровень*

Проявляют ли учащиеся активный интерес к обсуждаемой на уроке проблеме?

**Ядерный индикатор (реализация коммуникативного ядра в общении и учебно-познавательной деятельности)**

*1-й уровень*

Возникла ли на уроке проблемная ситуация?

*2-й уровень*

Мобилизовала ли проблема учащихся на поиск правильного ответа?

*3-й уровень*

Предложил ли класс (или отдельные учащиеся) свой вариант решения проблемы?

**Интегративный индикатор (интегративность учебного содержания)**

*1-й уровень*

Присутствуют ли на уроке межпредметные связи?

*2-й уровень*

Объединены ли эти связи одной темой?

*3-й уровень*

Помогает ли интеграция повысить эффективность усвоения учебного материала?

**Природосообразный индикатор (учет индивидуального темпа в развитии личности)**

*1-й уровень*

Присутствуют ли на уроке индивидуальные формы работы?

*2-й уровень*

Дифференцируются ли на уроке задания в зависимости от уровня учебных возможностей учащихся?

*3-й уровень*

Работают ли на уроке, кроме сильных и средних, слабоуспевающие?

**Аттрактивный индикатор (привлекательность содержания и формы урока)**

*1-й уровень*

Привлекателен ли кабинет с точки зрения оформления и благоприятных условий для общения?

*2-й уровень*

Интересна ли форма урока?

*3-й уровень*

Привлекательна ли личность учителя (речь, манера общения и т.д.)?

**Результативный индикатор (практическая направленность содержания урока)**

*1-й уровень*

Связан ли урок с жизнью ученика?

*2-й уровень*

Есть ли направленность на подготовку к ЕГЭ, контрольным (зачетным, экзаменационным, олимпиадным) работам?

*3-й уровень*

Присутствует ли на уроке профессиональная, профильная или какая-либо другая, необходимая для будущей жизни, направленность?

Использование таких индикаторов позволяет судить о педагогической деятельности учителя как искусстве. Распределение степени проявления того или иного индикатора по уровням позволяет оформлять конкретные диагностические карты на каждого учителя. Карта выглядит как круг, который диаметрально пересекают линии-индикаторы.

Рисунок 4

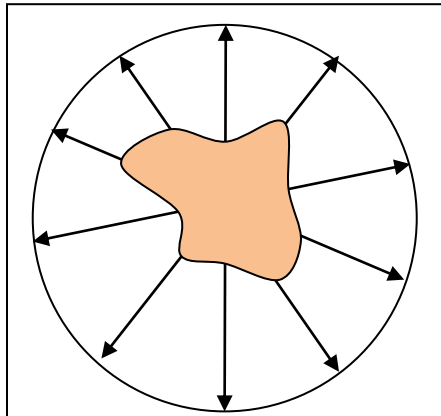
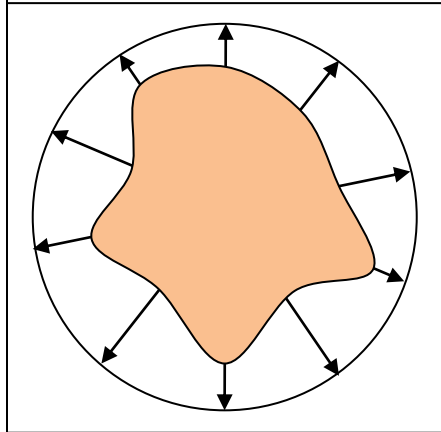


Рисунок 5



Степень проявления каждого индикатора позволяет зафиксировать определенную точку, соединяя точки между собой получаем рисунок, отражающий индивидуальное развивающее поле каждого учителя, поле, в котором

максимально проявляется творческое мышление учителя, его креативное отношение к любым педагогическим ситуациям.

На рисунке 4 показан вариант развивающего поля урока – поля, ориентированного на создание атмосферы креативности, в начале эксперимента. На рисунке 5 показано развивающее поле урока после эксперимента. Площадь поля увеличилась, а значит увеличился и развивающий потенциал урока, увеличилась креативная атмосфера, необходимая для самореализации одаренных детей. Причем у каждого учителя получается свой – характерный только для него одного – рисунок этого поля.

Работа эксперта (консультанта-методиста или психолога) и самого учителя над индикаторами педагогического мастерства позволяет повышать не только качество самого урока, но и качество всей работы с одаренными детьми.

Как к этой работе готовить студентов в вузе?

Один из путей формирования рефлексивного мышления у будущих учителей состоит в создании таких условий познавательной деятельности обучающихся, которые будут стимулировать мотивационные процессы, поддерживать внутренние детерминанты их активности.

Основу методики составляют проблемные задания, каждое из которых снабжено системой вопросов подсказок и справочного материала. Вопросы призваны создавать вспомогательные проблемные ситуации, активизировать познавательную деятельность студентов, помогать в выполнении необходимых рефлексивных мыслительных операций.

Большое внимание в этой методике уделяется мерам, направленным на преодоление блокады познавательной активности, одной из причин которой является несформированность рефлексивного мышления. Блокада познавательной активности характеризуется тем, что проблемная ситуация не возникает, несмотря на наличие у студента необходимого исходного уровня знаний и познавательных возможностей.

Особенно отчетливо проявляется влияние недостаточной сформированности рефлексивного мышления на познавательную активность в тех случаях, когда состояние интеллектуального затруднения возникает, но интерес к ситуации быстро угасает и продуктивная познавательная деятельность не развивается.

Этап анализа проблемного задания инициируется вопросами, доброжелательными замечаниями. Эти одобряющие воздействия стимулируют интерес к содержанию задания,

способствует возникновению проблемной ситуации и актуализации познавательных мотивов.

Усиленность различных этапов рефлексивной мыслительной деятельности при разрешении интеллектуального затруднения создает положительный эмоциональный фон процесса познания, повышает самооценку обучающегося.

В итоге решения проблемных заданий осуществляется с помощью развернутого, полноценного процесса рефлексии. В то же время процесс решения каждой проблемной ситуации вносит положительный вклад в совершенствование механизма рефлексии.

Поэтому особый интерес вызывают исследования, посвященные изучению творческой активности личности, механизму творческого мышления и воображения.

Е.В.Воробьева<sup>97</sup> провела изучение структурных факторов, преимущественно определяющих креативное мышление студентов. В исследовании приняли участие 146 студентов дневного отделения, обучающихся по специальности.

Для оценки креативного мышления использовался модифицированный и адаптированный вариант тестов Ф. Вильямса, П.Торренса, предложенный Е.Е.Туник (2003).

Батарея креативных тестов состояла из экспресс-тестов, которые представляли собой систему измерения восьми факторов дивергентного мышления и личностных характеристик, наиболее важных для творческого процесса.

Дивергентность мышления оценивалась с помощью четырех факторов:

- «беглость» (легкость, продуктивность) – отражает способность к порождению большого числа идей;
- «гибкость» – оценивает способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения;
- «оригинальность» – способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, банальных или раз и навсегда установленных;
- «разработанность» – стройность, логичность творческого мышления, выбор адекватного решения, соответствующего поставленной цели.

---

<sup>97</sup>Воробьева, Е.В. Состояние компонентов креативного мышления студентов как педагогическая проблема. // Теория и практика физической культуры. – 2006. - № 6. – С. 34-37.

Таблица 11

**Показатели средних значений дивергентного мышления и творческой характеристики личности студентов**

Курс, группа	Дивергентное мышление					Творческая характеристика личности				
	бег- лость	гиб- кость	ори- ги- наль- ность	разви- тан- ность	общая	любо- зна- тель- ность	вооб- раже- ние	слож- ность	риско- ван- ность	общая
Стандартное отклонение, $\sigma$	2,3	2,4	7,2	6,3	20,2	3,9	4,8	4,4	4,2	1,6
1-й курс	10,1	6,6	16,6	11,5	44,8	16	12,9	15,5	15,7	60,2
2-й курс, группа А	10,3	6,6	20,2	9	46,3	15,1	11,7	14,4	14,9	55,2
4-й курс	11,4	7,6	20,7	14	54,3	15,2	12,3	14,7	14,7	57,1
2-й курс, группа Б	11,1	6,8	18,6	9,5	46	19	15,6	18	19,1	72,5
3-й курс, группа Б	11,6	7,1	22,6	15	55,8	17,9	14,8	18	18,8	69,5
М - средние	10,9	6,94	19,74	11,8	49,4	16,6	11,7	16,3	16,6	62,8

Данные факторы являются когнитивными по своей природе и отражают когнитивно-эффективные процессы синхронной деятельности правого и левого полушарий головного мозга.

Тест творческих характеристик личности – это опросник, состоящий из 50 вопросов по самооценке личности. Результаты представлены в виде четырех отдельных оценок, отражающих любознательность, воображение, сложность и рискованность. Эти факторы являются индивидуально-личностными по природе и соответствуют чередованию левополушарного вербального анализа с правополушарными процессами, что классифицируется как дивергентные семантические системы. Следовательно, обе тестовые методики удовлетворяют критериям, требующим или попеременной работы полушарий, или интеграции в обработке информации посредством синтеза.

При анализе результатов диагностики были использованы шкалы для некоторых видов стандартных баллов: Z-баллы ( $M=0$ ,  $d=1$ ), T-баллы ( $M=50$ ,  $d=10$ ) и процентильные ранги; ниже представлены взвешенные "сырые" баллы для всех факторов креативных тестов, а средние суммарные показатели помещены на цифровых характеристиках.

Рассматривая результаты средних значений для изучаемых факторов дивергентного мышления, можно отметить умеренно-

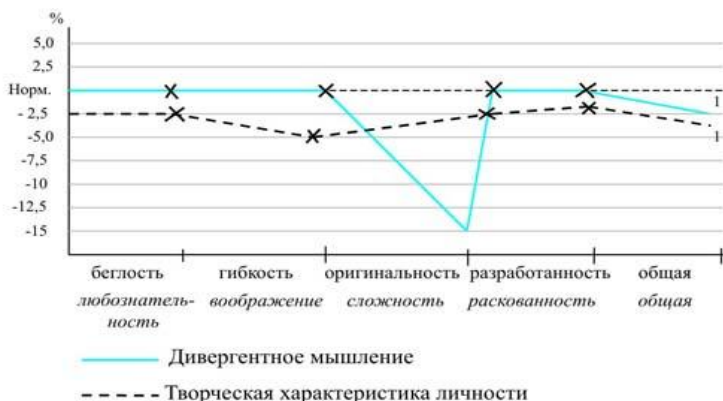


неоднородные показатели, в которых наблюдаются результаты, соответствующие норме и ниже границы нормы.

Проанализировав тестовые показатели творческого мышления, необходимо отметить следующее: беглость – умеренно-средняя норма, показатель ниже среднего, процентильный ранг – 10; гибкость – умеренно-средняя, соответствует норме; оригинальность – показатель фактора, соответствует низкой норме, процентильный ранг – 43; разработанность – средняя, соответствует выборке средней арифметической.

Общий суммарный показатель по тесту творческого мышления ниже среднего. Соответствующий ему Z-балл – 1/2, процентильный ранг – 31. В целом по тесту можно отметить, что все показатели, кроме разработанности, ниже средних характеристик.

По результатам оценки уровневых характеристик личности, связанных с творческими способностями, было выявлено, что любознательность – умеренно-средняя и ниже средней, процентильный ранг – 40; воображение – ниже среднего и ниже нормы, процентильный ранг – 31; сложность – умеренно-средняя, процентильный ранг – 40; рискованность – умеренно-средняя, процентильный ранг – 40.



**График средних значений показателей творческого мышления и личностных характеристик**

Общий суммарный показатель по тесту – 59,6, данные ниже нормы, соответствуют Z – 1/2, процентильный ранг – 31.

Для развития креативности мы предлагали студентам специальные задания. Например, задание «Креативность» (по

Н.Ю.Хрящевой). Студентам предлагается нарисовать слово «креативность», создать образ в любой символической форме.

После того как все заканчивают рисовать, каждый создает словесный портрет креативности, рассказывает однокурсникам о своем образе. Упражнение позволяет сформулировать многие существенные характеристики креативности как свойства личности и творческого процесса. В ходе обсуждения студенты могут задавать друг другу вопросы, уточнять содержание рисунков и высказываний. После того, как все выскажутся, необходимо подвести итог, перечисляя основные идеи, касающиеся проявлений креативности, условий ее формирования и развития. Это способствует созданию ориентировочных основ, в рамках которых будут проводиться последующие занятия.

Показатели, полученные по опроснику личностных творческих характеристик, ниже средних и тесно коррелируют с показателями теста творческого мышления, что свидетельствует об адекватности оценки студентами своих творческих возможностей. Взаимокорреляция между различными факторами внутри каждого теста попарно составляет "б, г, о, р" от 0,25 до 0,75, а "р, л, с, в" – от 0,40 до 0,60. Корреляция между различными факторами I и II тестов составляет от 0,40 до 0,58, т. е. средняя по силе.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что недостаточный уровень развития творческого мышления, воображения, любознательности связан с тем, что на данном этапе система обучения сохраняет примат информированности личности над ее культурой и рациональная сторона познания в ней преобладает над чувственно-эмоциональной. Это означает, что деятельность при такой системе обучения в основном направлена на передачу знаний студентам, а сам процесс обучения основывается на дидактоцентрической технологии и в нем преобладают субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентами.

Таким образом, как бы хорошо ни был подготовлен преподаватель (в традиционном аспекте), способы его деятельности и применяемая им методика не позволяют вывести студентов на более высокий уровень освоения содержания образования, так как в самой традиционной технологии заложена авторитарная педагогика требований, в которой отсутствуют условия для проявления индивидуальных способностей и творческих проявлений личности.

Эффективным средством развития мотивов творческого мышления студентов является формирование у них

профессиональных умений и качеств. Основываясь на данных экспериментальной психологии, мы предположили, что творческое мышление при организации учебного процесса проявляется у студентов лишь тогда, когда в процессе познавательной деятельности им приходится прибегать к использованию тех или иных профессионально-личностных особенностей. Среди профессионально-личностных особенностей учителя особо ценными для профессиональной деятельности являются способность понимать ученика, способность быстро реагировать на педагогические ситуации и способность предвидеть результаты своей работы.

Способность понимать ученика и способность к прогнозированию педагогических ситуаций формируются у будущего учителя, в частности, на лабораторных занятиях, где 60% времени отводится на углубление знаний теоретического материала, отработку приемов и навыков, необходимых для проведения эксперимента, профилактику возможных ошибок. Остальное время идет на проведение экспериментов в школе. Поскольку в школу студент приходит уже хорошо зная, что и как ему следует делать, имея необходимые навыки и умения, у него формируются положительные профессиональные мотивы, в частности, мотивы педагогического мышления; именно эти мотивы побуждают студентов к педагогическому творчеству. В психологических характеристиках, составленных на основе результатов исследования личности ученика, они не просто констатируют те или иные психологические факторы, а прогнозируют свою педагогическую деятельность.

Интерес к школьному экспериментированию особенно ярко проявляется у студентов в период педагогической практики. Там, где это возможно, мы стараемся направлять их в те образовательные учреждения, с которыми они поддерживают постоянную связь с I курса. По отзывам самих же студентов, в период подпрактики они по-настоящему осознают значимость психологических знаний и экспериментальных методик изучения личности ребенка и детского коллектива.

Способность к прогнозированию педагогических ситуаций, как показал наш опыт, можно успешно формировать у студентов как на практических занятиях, так и на занятиях предметного кружка. Каждый член кружка работает в течение ряда лет над одной и той же темой. В начале (первая часть) каждого занятия один из членов кружка сообщает о проделанной им исследовательской работе, после чего кружковцы обсуждают это

сообщение, дают ему оценку. Вторая часть занятия посвящена знакомству с одной из методик.

Большую роль в развитии креативности играют специальные тренинги. Основными элементами тренинга традиционно считаются деловые, ролевые игры и дискуссия. В основе деловой игры лежит проблемная ситуация, которая должна с высокой степенью реальности имитировать конкретные условия и динамику действий, обеспечивающих включение играющих в конкретную ситуацию и освоение ими ролей. Основными признаками учебной деловой игры являются: моделирование процесса деятельности преподавателя и студентов в аспекте разрешаемой проблемы; распределение ролей между участниками игры; различие ролевых целей при разработке и развитии ситуации; взаимодействие участников игры в соответствии с их ролями; наличие общей цели у игрового коллектива; реализация в процессе игры «цепочки решений»; многовариативность решений, включая альтернативные; наличие разветвленной системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

Рассматривая деловую игру как метод развития креативности, мы имеем возможность разделить его на составляющие, на отдельные действия или операции. Поэтому разыгрывание ролей представляем уже как прием, способствующий эффективному развитию исследуемого нами личностного качества.

Прием разыгрывания ролей требует меньших затрат времени и труда на подготовку и проведение. Уступая по ряду показателей деловой игре, прием разыгрывания ролей дает хорошие результаты при анализе отдельных педагогических задач и ситуаций. Прием разыгрывания ролей характеризуется наличием педагогической задачи или проблемы, сообщаемой преподавателем; распределением ролей между участниками; различием интересов участников, выполняющих разные роли; взаимодействием участников в процессе решения задачи.

Дискуссия как метод интеллектуального стимулирования позволяет выявить умение слушать партнера, особенности в конфликтном, проблемном, деловом общении, умения убеждать, аргументировать, отстаивать свои позиции. В своем развитии дискуссия проходит три этапа: этап постановки проблемы, этап решения проблемы, этап контроля.

Таким образом, мы можем попытаться преодолеть то противоречие, которое до сих пор существует в научной и методической литературе, которое обнаруживается в результате

рассогласования: с одной стороны – общее признание самоценности личности студента, необходимости создания условий для ее творческой самореализации, а, с другой стороны – недостаточная разработанность психолого-педагогических технологий развития креативности молодежи. Все это указывает на необходимость разработки педагогических технологий, методов и приемов развития креативности студентов, формирования у них компетенций, нужных для работы с одаренными детьми.

## Заключение

Результаты проведенных нами психологических и педагогических экспериментов позволили сделать следующие выводы.

Педагогическое обеспечение представляет собой совокупность а) ресурсов: внешних (финансовый, личностный и социальный потенциал) и внутренних (личностно-ориентированное и дифференцированное обучение и воспитание (гуманистическая направленность воспитания); б) условий (готовности педагогов к управлению процессом социального становления одаренных детей; формировании у учащихся поливариативного стиля деятельности и отношения к действительности; мониторинге содержания деятельности образовательного учреждения и семьи по социальному становлению одаренных и талантливых детей.

Критериями эффективности социального становления одаренных детей являются: ориентация в окружающей действительности, ценностях культуры; качество межличностных отношений в ученическом коллективе; принятие других; готовность оказать помощь и обратиться за нею; наличие умений и навыков сотрудничества, партнерства; готовность к самоизменениям, определении границ своего поведения; удовлетворенность жизнедеятельностью в соответствии с личными притязаниями и ценностями; обеспечение творческого характера любой деятельности. Уровень развития детской одаренности имеет весьма усредненные показатели при практическом отсутствии или недостаточной выраженности высоких показателей. Высокие проявления детской одаренности подтверждаются достаточно высоким социальным развитием ребенка и опережающим интеллектуальным, а в ряде случаев и физическим развитием.

Наибольшие проявления детской одаренности встречаются в различных видах деятельности, в частности, в продуктивной, игровой и т.д., и выражаются в оригинальности, беглости и гибкости выполнения различных операций. Детская одаренность проявляется также в нестандартном решении возникающих проблем, высоком уровне развития словесно-логического и наглядно-образного мышления; в высоком уровне личностного развития. Детерминанты развития одаренности, таким образом, могут быть соотнесены с индикаторами профессионального мастерства педагога, его таланта.

Наиболее оптимальными индикаторами оценки профессионального мастерства педагога, ориентированного на работу с одаренными детьми, оказались личностный индикатор, эмпатический, интерактивный (единство сознаваемого и несознаваемого), когнитивный (учет ценностных установок ребенка и учителя), ядерный (реализация коммуникативного ядра), интегративный, природосообразный, аттрактивный, результативный. Однако эти же индикаторы могут оказаться показателями неконтролируемого девиантного развития ребенка, когда ребенку не дают проявиться как личности, когда никто не считается с его точкой зрения (отсутствие эмпатии), когда никто не учитывает его неосознаваемые интересы, ценности, когда его не включают в ситуации активного общения и самоутверждения, когда, не находя поддержки в школе, он интегрирует себя в уличной среде и т.д.

Проведенные исследования позволили выделить группу учащихся, имеющих все вышеперечисленные проявления одаренности, выраженные в той или иной степени. Таким образом, возникла необходимость проведения целенаправленной работы по развитию каждого из компонентов одаренности в отдельности и в их совокупности, а также по социальному становлению данной группы учащихся. Исходя из того, что на развитие одаренности, кроме особенностей психического развития ребенка, влияет и социальное окружение ребенка, представляется целесообразным организовать комплексные развивающие и обучающие мероприятия для детей, их родителей и учителей. Это послужит достижению целей развития одаренности учащихся и их социального становления.

Эффективность деятельности по социальному становлению одаренных учащихся будет достигнута, если сконструировать ее как динамический процесс, характеризующийся единством и преемственностью его этапов в соответствии с содержанием, формами и методами работы, отвечающими поставленным целям. Сейчас в когнитивных моделях выделяют такие свойства дивергентного мышления, как оригинальность, беглость, гибкость, тщательность, умение уточнять и развивать. Активизация данных свойств мышления рассматривается как один из возможных способов формирования и развития творческих способностей.

Дивергентное мышление позволяет учащимся находить адекватные решения для различных учебных, профессиональных и социальных задач. Развитие навыков дивергентного мышления должно строиться на обучении разрешению учебной

(профессиональной, социальной) проблемной ситуации на каждом ее этапе. Когнитивная деятельность, определяющая успешность творческого решения проблемной ситуации, включает следующие этапы: построение проблемы; кодирование информации; поиск категории, отнесение терминов проблемной ситуации к определенным категориям; спецификация наиболее подходящих категорий; оценка идеи; реализация идеи и ее корректировка.

Успешность такого поэтапного обучения речевому творчеству доказана экспериментально: разрешение проблемных ситуаций, аналогичных ранее решенным, помогает испытуемым находить более адекватные способы их решения. Это происходит за счет использования алгоритмов предыдущих проблемных ситуаций и творческого их применения к аналогичным проблемным ситуациям в конкретной области (учебной, профессиональной, социальной). Поэтому обучение творческим стратегиям решения проблемных ситуаций должно фокусироваться на обучении компонентным навыкам (умениям выделять в проблеме гипотезу, пути получения данных, пути проверки гипотезы и т.д.); обучении в контексте специфической области знания (например, формирование умений решения проблемной ситуации в процессе разрешения конфликтов, в обучении навыкам общения).

Таким образом, нецелесообразно развивать творчество в отрыве от личностной заинтересованности учащихся в творческой деятельности. Однако особенности взаимосвязи творчества и личности до сих пор являются слабоизученными. Исследование взаимодействия мотивационных, эмоциональных и личностных особенностей и творческих способностей позволяют выделить психические компоненты — стимуляторы творческой активности: сензитивность к стимулам определенного рода, внутренний интерес, способность предвосхищения результата, степень владения материалом, активизация эмоциональных переживаний в процессе встречи с творческим материалом и др. Установлено, что соответствие данной структуры внутренней мотивации принципу "вовлеченности" позволяет рассматривать творчество как результат самоактуализации, а не врожденного таланта.

Результаты теоретических исследований творчества в американской психологии позволяют выделить и сформулировать принципы обучения творчеству как средству фасилитации познавательных способностей и профессиональной педагогической деятельности: принцип активизации



компонентов творческого мышления: оригинальности, беглости, гибкости, тщательности, умения уточнять и развивать возникающие идеи; принцип обучения творческому решению проблемных ситуаций с помощью упражнения поэтапных навыков в контексте специфической области проблемных ситуаций (учебной, профессиональной, социальной и др.); принцип вовлеченности школьника в процесс обучения (поощрение инициативы, активности, оригинальности, вовлечение эмоций и внутренней мотивации); принцип интеграции, или способность учитывать и объединять конфликтующие идеи из разных областей знания. Реализация вышеперечисленных принципов составляет основу формирования индивидуального когнитивного стиля учащихся, позволяющего творчески использовать свои способности с учетом особенностей различных учебных ситуаций.

Творчество в решении проблемных ситуаций способствует развитию познавательных процессов: мышления, памяти, воображения, внимания, а также расширению представлений о себе и своих способностях, формированию положительного самовосприятия. В процессе творческого решения проблемной ситуации происходит перестройка первоначальных представлений ученика о ситуации, разворачивается рефлексивная мыслительная деятельность, осуществляется выбор необходимых стратегий для решения. Проблемная ситуация нацеливает на получение нового опыта, знаний, поскольку успех в ее разрешении зависит от переструктурирования и интеграции прошлого опыта. Развитие дивергентного мышления как одной из основных составляющих творческой личности способствует формированию интеллектуальных черт личности (логичности, сообразительности, находчивости, смекалки) и расширению кругозора.

Индивидуальный творческий стиль познания создает естественную мотивацию познавательных процессов, основанную на исследовательском интересе. Повышается успешность мнемической деятельности и способности внимания, т.к. возрастает личностная заинтересованность в продуктах познавательной деятельности. Это позволяет ученикам выявить и успешно использовать наиболее сильные стороны своих психических процессов.

## Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. - 335 с.
2. Аверина, И.С., Щепланова, Е.И. Вербальный тест творческого мышления«Необычное использование»: Пособие для школьных психологов. М., 1996. - 60 с.
3. Агаева, Е.Л. Формирование у старших дошкольников представлений о логических отношениях на основе наглядного пространственного моделирования: Автореф. дис. . канд. психол. наук. -М., 1984.-23 с.
4. Азаров, Ю., Азарова, Л. Босоногие Сократы. // Дошкол. воспитание. – 1996. - № 6, 9, 10.
5. Айзенк, Г.Ю. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. - Н.Новгород: Ай Кью, 1994. 170 с.
6. Акимова, М.К. Динамические характеристики нервной системы и проблема природных задатков способностей. // Вопросы психологии. 1980. № 3. - С. 101-108.
7. Акимова, М.К. Возможности психологической диагностики в измерении способностей. // Психолог в школе. 2000. № 2. С. 3-9.
8. Алексеев, А.А. Взаимодействие образных и символических структур в развивающемся интеллекте ребенка: Автореф. канд. дис. Л., 1980.-24 с.
9. Алексеев, Н.А. Психолого-педагогические проблемы развивающего дифференцированного обучения. Челябинск: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1995. - 167 с.
10. Алишев, Б.С. Взаимодействие в системе «субъект – объект» и проблема ценностей // Ученые записки Казанского государственного университета. – 2009. – С. 34-39.
11. Амонашвили, Ш.А. Как любить детей (опыт самоанализа). М., 2010. – 75 с.
12. Амонашвили, Ш.А. Как живете дети? М.: Просвещение, 1976. -176 с.
13. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984. - 297 с.
14. Ананьев, Б.Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика. // Вопросы психологии. 1968. № 6. С. 21-33.
15. Ананьев, Б.Г. Познавательные потребности и интересы. // Учен. зап. ЛГУ. 1959. № 265., Серия философ, наук, Вып № 16. С. 41-60.
16. Анастаси А. Психологическое тестирование. / Под ред. К.М.Гуревича, В.И.Лубовского: В 2 т. М.: Педагогика, 1982. - 366 с.
17. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1989. - 238 с.
18. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. Казань: Изд-во КГУ, 1996. - 568 с.
19. Антонова, Т. Диагностика творческой одаренности ребенка и его психологической готовности к обучению // Диагностика готовности детей к обучению в прогимназических классах. Йошкар-Ола, 1994. - С. 4-25.О
20. Аркадии, Л.И. Индикатор таланта. М.: Мол. гвардия, 1968. - 205с.
21. Аркаева, Р.П. Квалиметрический подход в управлении качеством. // Вектор науки ТГУ. № 1 (8). 2012.
22. Артемов, В.А. Детская экспериментальная психология. Школьный возраст. М.: Гос. изд., 1929. - 256 с.
23. Артемьева, Е.Ю., Мартынов Е.М. Вероятностные методы в психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. - 206 с.
24. Артемьева, Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. М.: Наука, 1977. - 184 с.

25. Артюшина, Н.К., Чирковская, Е.Г. Личностные и профессиональные качества учителя, работающего с одаренными учащимися // Проблемы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса. Сборник материалов научно-практической конференции / Научн. ред. Н.Ю. Снягина. – М., 2003. – С. 61-63.
26. Бабаева, Ю.Д. Новые информационные технологии и проблемы одаренности: Психол. аспект. / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете. М., 2000. – С. 367-420
27. Бабаева, Ю.Д. Потенциальная и скрытая одаренность. // Нач. шк.: плюс-минус. 2000. - № 3. - С. 29-35.е
28. Бабаева, Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков. М., 2000. 234 с.
29. Багаева, Т.Д. Мониторинг качества методической работы в системе "Школьная методическая служба – районный методический кабинет" // Дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01 Общая педагогика. – Казань, 2006. - 213 с.
30. Базаева, Ф.У. Подготовка учителя к самореализации в национально-культурной среде: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – Волгоград, 2012. – 40 с.
31. Белова, Е.С. Всегда ли успешен одаренный ребенок? : Психол. аспект. // Нач. шк.: плюс-минус. 2000. - № 3. - С. 51-54.
32. Белова, Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: Пособие для воспитателей и родителей: Учеб. метод. Пособие. М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2001. - 140 с.
33. Белова, Е.С. Особенности проявления творческой одаренности в старшем дошкольном возрасте. // Шк. здоровья. 2001. - № 1. - С. 33-38.
34. Белова, Е.С., Ищенко И.П. Исследование одаренности в дошкольном возрасте. // Шк. здоровья. 1995. - Т.2, № 3. - С. 21-30.
35. Беляева, М. В. Третья волна реформы школы // США: экономика, политика, идеология. – 1991. – № 4. Боровикова О.Н., Дежникова Н.С., Ришар Е.Н. Зарубежная школа: авторский поиск, эксперименты, на-ходки. – М.: – 1993.
36. Биологическое и социальное в развитии человека / Сб. статей, ред. коллегия: Б.Ф.Ломов, Е.Б.Шорохова, А.В.Брушлинский. М.: Изд-во "Наука", 1973.-270 с.
37. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 695 с.
38. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1983. - 173 с.
39. Богоявленская, Д.Б. Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997.
40. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству. М.: Знание, 1981. - 96 с.
41. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности. М., 1998.
42. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002. – 320 с.
43. Богоявленский, Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959. - 347 с.
44. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 209 с.
45. Большаков, В.Ю. Педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников: Автореф. дисс. ...докт. пед. наук. – М., 2000. – 35 с.
46. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избранные труды. М.: Изд-во Московского

- психолого-социального института. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. - 296 с.
47. Боно, Э. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении. / Под ред. О.К.Тихомирова. М.: Прогресс, 1976. - 143 с.
  48. Бочарова, В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: Автореф. дис. . д-ра пед.наук. М., 1991.-32 с.
  49. Бреслав, Г.М. Эмоциональные основы онтогенеза личности: Дис. . д-ра психол. наук. М., 1990. - 283 с.
  50. Бронникова, М.С. Педагогические условия развития одаренныхдетей в процессе экологического образования дошкольников: Дис.канд.пед. наук. Екатеринбург, 2000.
  51. Брофман, В.В. Формирование наглядного опосредствования в конструктивной деятельности старших дошкольников: Дис. . канд. психол. наук. М., 1988. - 149 с.
  52. Брунер, Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. М., 1977 - 412 с.
  53. Брушлинский, А.В. Культурно-историческая теория мышления. / Исследования Л.С.Выготского и С.Л.Рубинштейна. М: Высшая школа, 1968.-104 с.
  54. Брюно, Ж., Малви, Р., Назарет, Л. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика. // Психол. журн. 1995. - Т. 16, № 4. - С. 73-78.
  55. Бурлакова, И.А. Особенности структуры умственной одаренности старших дошкольников: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1995. - 21 с.
  56. Буторина, Н., Григорьевских, В. "Белая ворона" дома, у психолога и в школе: Пробл. выявления и диагностирования одарен, детей. // Нар. образование. -1996. № 8. - С. 15-19.
  57. Бурлачук, Л.Ф., Морозов, С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Киев: Наукова думка, 1989. - 197 с.
  58. Бюлер, К. Духовное развитие ребенка. М.: Новая Москва, 1924. -556 с.
  59. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967. - 196 с.
  60. Варенцова Н. К вопросу обучения грамоте одаренных дошкольников: Работа по программе" Одаренный ребенок" в дет. саду. // Дошкол. воспитание. 2000. - № 8. - С. 51-57.
  61. Васильева, Т.В. Подготовка будущих учителей в педагогическом вузе к оказанию помощи старшеклассникам в выборе профессии: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Шуя, 2012. – 22 с.
  62. Венгер, А.А. Развитие понимания причинности у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1958. - 16 с.
  63. Венгер, Л.А. Педагогика способностей. М., 1973. - 96 с.
  64. Венгер, Л.А., Холмовская В.Б. Диагностика умственного развития дошкольников. М., 1978. - 248 с.
  65. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление. М: Прогресс, 1987. -335 с.
  66. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968. - 415с.
  67. Возможности образовательной работы с умственно одаренными дошкольниками. //Дошкольное воспитание. 1995. № 3. С. 24-36.
  68. Волкова, Я.А. Педагогическое мастерство учителя // Сов. педагогика. 1987. N 9. С. 126-127.
  69. Волков, И.П. Много ли в школе талантов? М.: Знание, 1989. - 78с.
  70. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца. М.: Изд-во Междунар. образоват. и психол. колледжа, 1995. -144 с.

71. Волкова, А.А. Традиции и инновации в развитии школьного образования Австралии // Дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования – Новосибирск, 2004. 187 с.
72. Воробьева, Е.В. Состояние компонентов креативного мышления студентов как педагогическая проблема. // Теория и практика физической культуры. – 2006. - № 6. – С. 34-39.
73. Воронова, Т.И. Подготовка учителя к педагогической деятельности с одаренными младшими школьниками: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1995. - 16 с.
74. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. - 90 с.
75. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1991. - 479 с.
76. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 6.-397 с.
77. Габдулхаков, В.Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета: учебно-методическое пособие. – Казань: РИЦ «Школа», 2011. 174 с.
78. Галкина, Р.А. Взаимосвязь факторов, влияющих на процесс адаптации подростков-репатриантов в новом социально-культурном пространстве: на примере подростков-репатриантов из стран СНГ в Израиле: автореф. дисс. ... канд. психологических наук: 19.00.07 / Р. А. Галкина. – М., 2005. – 23 с.
79. Гальтон, Ф. Наследственность таланта. Ее законы и последствия.- СПб.: Ред. Журн. «Знание», 1875. 313 с.
80. Гафурова, Н.О. Конструирование среды, развивающей одаренность личности: Автореф. дисс. .... канд. пед. наук.- Красноярск, 1996. 20 с.
81. Гезел, А. Умственное развитие ребенка. Методика и диагностика умственного развития от рождения до 6-ти лет. М.-Л.: Гос. изд., 1930. -370 с.
82. Гельвеций, К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. М.: Соцэкгиз, 1938. - 486 с.
83. Генезис сенсорных способностей. / Под ред. Л.А.Венгера. М., 1976.-256 с.
84. Гильбух, Ю.З. Внимание: одаренные дети. М.: Знание, 1991. - 79с.
85. Гильбух, Ю.З. Психолого-педагогические основы дифференциации обучения в начальном звене общеобразовательной школы. Киев: Рад. шк., 1991. - 64 с.
86. Гильбух, Ю.З. Умственно одаренный ребенок. Психология, диагностика, педагогика. Киев: РОВО «Укрвузполиграф», 1992. - 83 с.
87. Гильмеева, Р.Х., Сибгатуллина, И.Ф. Одаренный ребенок к развитию, общению, учению или что можно сказать об одаренности сегодня: Учеб.-метод. пособие. Казань: Медицина, 1997. - 282 с.
88. Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. -М.: Прогресс, 1976. 494 с.
89. Глотова, Г.А. Творческая одаренность личности: Проблемы и методы исследования. Екатеринбург: Изд-во УРГУ, 1992. - 127 с.
90. Гогуа, О.А. Колледж в современной системе профессионального образования Великобритании: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Гогуа Ольга Алексеевна; [Марийск. гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской]. - Йошкар-Ола: 2003. - 26 с.
91. Гончаров, В.С. Психолого-педагогическое проектирование когнитивного развития школьников: 19.00.07 – педагогическая психология. // Автореф. дисс. ... степени доктора психологических наук. - М., 2006. – 48 с.

92. Голубева, А.И. Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1955.-15 с.
93. Голубева, Э.А. Способности и склонности. М., 1989. 78 с.
94. Гончаренко, Н.В. Гений в искусстве и науке. М.: Искусство, 1991. - 432 с.
95. Горелова, Г., Степанов, В. И вырастет талант: Критерии определения одаренности. // Нар. образование. 1996. - № 8. - С. 20-21.
96. Грановская, Р.М., Крижанская, Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб.: OMS, 1994. -179 с.
97. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. - Калининград: КГУ, 1995. 93 с.
98. Гринфельд, И.Л. Динамика процесса формирования социокультурной идентичности в подростковом возрасте: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Психологический институт РАО. - М., 2003. - 23 с.
99. Грузенберг, С.О. Психология творчества. Введение в психологию творчества. Т.1. Минск: Белтрестпечатъ, 1923. - 257 с.
100. Грязева, В.Г. Одаренность детей: выявление, развитие, поддержка. Челябинск, 1996.
101. Гурьянова, Т. Заповедник для одаренных: Социал.-психол. пробл. обучения одарен, детей в общеобразоват. шк. // Первое сент. -1997.-№ 29 ).-С. 3.
102. Давидчук, А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. М., 1976. - 79 с.
103. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. - 239 с.
104. Денисенкова, Н.С. Формирование познавательной направленности у детей 6-летнего возраста на занятиях в детском саду: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1991. - 24 с.
105. Держицкая, Е.В. Развитие системы образования Сингапура: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 20 с.
106. Джамаль, Хабиб Алла. Модель межкультурной интеграции учащихся в системе образования Израиля: авторф. дисс. ... канд. педагогических наук: 13.00.08. – М., 2005. – 23 с.
107. Джуринский, А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительности. М.: Знание, 1989. - 79 с.
108. Диагностика познавательных способностей. / Под ред. В.Д.Шадрикова. Ярославль: ЯГПИ, 1986. - 150 е.
109. Диагностические методы работы с одаренными школьниками. -Воронеж, 1991. 80 с.
110. Дичинская, Л.Е. Формирование готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Самара, 2012. – 26 с.
111. Доровской, А.И. Дидактические условия развития когнитивной деятельности одаренных школьников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - М., 1995. 16 с.
112. Доровской, А.И. К проблеме измерения одаренности детей. // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. М.,1994. - Ч.3. - С. 42-44.
113. Доровской, А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. -М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 310 с.
114. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. М.: Академия, 1996. - 224 с.
115. Дружинин, В.Н. Психология семьи. М., 1996. 231 с.
116. Дубрович, С.В. Педагогика и психология. М., 2000. 237 с.

117. Дубровская, В.А. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессионализма педагогов. // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Общая педагогика. – Кемерово, 2007. – 22 с.
118. Дурова, Т.В. Воспитание социально-экономически активной деятельности детей в деятельности детских организаций: Автореф. дис. . канд. пед.наук. Ярославль, 1995. - 18 с.
119. Дусаевичкий, А.К. Воспитывая интерес. М: Знание, 1984. - 80 с.
120. Дуткевич Т.В. Особенности развития познавательной деятельности дошкольников в условиях детской группы: Автореф. дис. . канд. психол. наук. Киев, 1990. - 19 с.
121. Дьюи, Дж., Дьюи, Э. Школы будущего. Берлин, 1922. - 179 с.
122. Дьяченко, М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Мн.: Нар. асвета, 1996. - 399 с.
123. Дьяченко, О.М. Воображение дошкольника. М: Знание, 1986.94 с.
124. Дьяченко, О.М. К проблеме диагностики умственного развития детей дошкольного возраста (3-7 лет). // Психол. наука и образование. -1997.- №2. -С. 20-27.
125. Дьяченко, О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника. // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 52-59.
126. Дьяченко, О.М. Особенности развития воображения умственно одаренных детей: старший дошкольный возраст. // Дошкольное воспитание. 1993. № 8. С. 46-51.
127. Дьяченко, О.М. Развитие воображения в дошкольном детстве: Дис. докт. наук. М., 1990. - 312 с.
128. Дьяченко, О.М. Специфика умственной одаренности детей дошкольного возраста. // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997. - С. 67-77.
129. Дюргейм, Э. Социология образования: Пер. с фр. Т.Г.Астаховой / Науч. ред. В.С.Собкин, В.Я.Нечаев. М.: ИНТОР, 1996. - 80 с.
130. Емельянова, М.В., Журлова, И.В., Савенко, Т.Н. Основы педагогического мастерства: Курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета. – Мозырь: УО «МГПУ», 2005. – 150 с.
131. Ермакова, О.Е. Стилиевые особенности развития инновационной деятельности учителя: 19.00.07 – педагогическая психология. // Автореф. дисс. ... кандидата психологических наук. - Курск 2012. – 23 с.
132. Ермолова, Т.В. Одаренный ребенок: подарок или наказание судьбы? // Эстет, воспитание. 2001. - № 3. - С. 43-46.
133. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение: Владос, 1995.
134. Задорина, Е.Н. Особенности творческого и интеллектуального развития одаренных школьников (в музыкальной и математической школах): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.,1994. - 21 с.
135. Зайцева, Н.В., Чепурных, Е.Е., Синягина, Н.Ю., Кузнецова, И.В., Калиш, И.В. Анализ эффективности реализации мероприятий подпрограммы «Одаренные дети» Федеральной целевой программы «Дети России» (1998—2003 гг.). – М., 2004. – 74 с.
136. Зайцева, С.А. Система формирования информационной и коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – Шуя, 2011. – 46 с.

137. Залкинд, А.Б. Основные вопросы педологии. М.: Работник просвещения, 1927. - 76 с.
138. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. - 316 с.
139. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1986. - 127 с.
140. Зиннуров, Ф.К. Профилактика и коррекция девиантного поведения подростков в условиях социокультурной среды. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. 13.00.05 Теория и методика социокультурной деятельности. – Казань, 2012. – 50 с.
141. Зуев, В.М., Новиков, П.Н. Мониторинг и прогнозирование профессионального образования: Научно-практическое пособие. – М., 1999. – 127 с.
142. Зырянова, Н.М. Генотип средовые соотношения изменчивости показателей когнитивной сферы у детей 6-7 лет: // Дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1992.-270 с.
143. Иванова, Н.В. Основные направления развития содержания общего среднего образования в Германии: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика / Иванова Н.В.; [Волгогр. гос. пед. ун-т]. - Волгоград: 2001. - 22 с.
144. Игтисамова, Г.Р. Профессиональное образование в России: историко-педагогический анализ. // Автореферат дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. - Нижний Новгород, 2012. – 43 с.
145. Игнатова, А.Ю. Ценностные ориентиры в системе образования Германии (конец XX – начал XXI вв.). – Рязань, 2012. - 21 с.
146. Ирхина, И.В. Развитие дидактической системы учителя в профессиональной деятельности. // Дисс. ... доктора пед. наук. – Белгород, 2007. – 428 с.
147. Исламшин, Р.А., Габдулхаков, В.Ф. Что надо знать учителю о педагогической технологии? – Казань, 1997. – 52 с.
148. Исследование развития познавательной деятельности. / Под ред. Дж.Брунера, Р.Олвера, П.Гринфилда. М., 1971. - 389 с.
149. Ищенко, И.П. Соотношение творческой и интеллектуальной одаренности у детей: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1993. - 17 с.
150. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981. - 200 с.
151. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения. / Под ред. А.М.Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. - 704 с.
152. Касаткина, Е.Л. Основные показатели отбора одаренных детей: Progr. отбора одарен, детей, поступающих в shk., разраб. Кемер. гос. унтом. // Проблемы многоуровневой подготовки в вузе. Кемерово, 1994. -С. 90-106.
153. Касаткина, Е.К. Формирование социальной активности подростков в условиях временного детского коллектива: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М.: 1990. - 16 с.
154. Киреенко, В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. М., 1959. - 304 с.
155. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. / Под ред. Д.О.Кацарова. СПб.: О.Богданова, 1911. -168 с.
156. Ковалев, А.Г., Мясичев В.Н. Психические особенности человека. -Л., 1960. Т. 2.-304 с.
157. Ковалев, С.В. Психология современной семьи. М., 1988.



158. Колесникова, И.А. Об опыте реализации Петербургской концепции воспитания. Современные подходы к методологии и технологии воспитания. // Материалы межрегиональной научно-практической конференции. СПб., 1997. - С. 33-37.
159. Коломенский, Я.Л., Панько, Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 1988. - 190 с.
160. Комарова, А.Н. Подготовка учителя к проектированию элективных курсов в профильной школе: автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук. - Киров, 2011. - 28 с.
161. Комаров, М.С. Введение в социологию: Учебник для высших учебных заседаний. М.: Наука, 1994. - 317 с.
162. Кому доверим одаренных? Подгот. учителей в пед. уч-щах Челяб. обл. : Статьи. // Нар. образование. 1996. - № 8. - С. 94-98.
163. Корчагина-Мокеева, А.Г. Приобщение детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям в учреждении дополнительного образования. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (дошкольное образование). // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2012. – 26 с.
164. Кочарян, Г.С., Кочарян, А.С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов. М., 1994. – 78 с.
165. Кочнев, В.П. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения математике в классах естественнонаучного профиля: Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (математика, уровень общего образования. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.
166. Краткий тест творческого мышления: Фигурная форма: Пособие для школьных психологов. / Под ред. Е.И.Щеблановой, И.С.Авериной. М: Интор, 1995. -43 с.
167. Кречмер, Э. Гениальные люди: Пер. с нем.. СПб.: Гуманитар, агентство "Акад. проект", 1999. - 243 с.
168. Круглова, Л. Что делает человека счастливым? Пробл. дет. одаренности. // Нар. образование. 1996. - № 8. - С. 26-28.
169. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников. М., 1968. - 431 с.
170. Крушельницкая, О.Б. Психологические особенности взаимоотношений одаренного школьника со взрослыми и сверстниками (На материале общеобразоват. шк.) : Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1998. - 20 с.
171. Крюков, А.А. Особенности современного экономического развития Австралии. Специальность 08.00.14 – Мировая экономика. // Автореф. дисс. ... кандидата экономических наук. – М., 2012. – 22 с.
172. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления. М., 1975. -303 с.
173. Кудрявцев, В.Т. Образование – «День сурка» или «разрыв шаблона»? // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2012. - № 5(31). – С. 34-39.
174. Кузнецова, Е.А. Валеологическое сопровождение индивидуального образовательного маршрута студента как условие профессиональной подготовки в медицинском колледже: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб, 2012. – 23 с.
175. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.-32 с.
176. Кулемзина, А.В. Теоретические основания и организационно-педагогические условия обучения одаренных детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 1996. 18 с.

177. Курбатова, И.А. Возможности полимодального подхода в диагностике детской одаренности. // *Вопр. психологии*. 1995. - № 2. - С. 59-65.
178. Лазурский, А.Ф. Классификация личностей. Л., 1924. - 290 с.
179. Лазурский, А.Ф. Программа исследования личности. СПб., 1908. -24 с.
180. Ларионова, Л.И. Интеллектуальная одаренность и культурно-исторические факторы ее развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - Иркутск, 2002. - 22 с.
181. Левина, И.А. Взаимосвязь когнитивной дифференцированности, креативности и личностных особенностей (на материале ст. дошк. возраста): канд. психол. наук: 19.00.01. - М., 2005. - 24 с.
182. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М; Воронеж, 1997. - 448 с.
183. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие: Для студентов высших пед. учеб. заведений. М: Академия, 2000.-318 с.
184. Лейтес, Н.С. Возрастные и типологические предпосылки развития способностей. / Автореф. дис. . д-ра психол. наук. М., 1970. - 32 с.
185. Лейтес, Н.С. Об умственной одаренности. Психологические характеристики некоторых типов школьников. М., 1960. - 215 с.
186. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков. М., 1996.
187. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М.: Знание, 1984. - 79 с.
188. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971. - 280 с.
189. Лейтес, Н.С. Широта одаренности, призвание, судьба: Исслед. сов. психолога Б.М. Теплова (1896-1965 гг.) по пробл. способностей и одаренности. // *Вопр. психологии*. 1996. - № 6. - С. 139-152.
190. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. -304 с.
191. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972. - 574 с.
192. Ли Кю Хен. Управление развитием высшего образования в Корее: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рос. ун-т им. А.И.Герцена, 1998. - 21 с.
193. Ломброзо, Ч. Гениальность и помешательство. М.: Республика, 1995.-397 с.
194. Лосева, А.А. Динамика умственной одаренности в младшем и среднем школьном возрасте: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. - М., 1999. - 18 с.
195. Лосева А. Работа психолога с родителями одаренных детей дошкольного возраста // *Прикладная психология и психоанализ*. 1998. -№ 1. - С. 55-64.
196. Луганская, Г.Б., Мартынято С.И. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста средствами музыки. // *Психолого-педагогические аспекты системной работы с одаренными детьми в условиях отдельного региона*. Майкоп, 1997. - Вып.1. - С. 24-27.
197. Лук, А.Н. Мышление и творчество. М.: Политиздат, 1976. - 144 с.
198. Лук, А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. -127 с.
199. Лук, А.Н. Теоретические основы выявления творческих способностей. М.: ИНИОН, 1979. - 37 с.
200. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. / Под ред. А.Ф.Кудряшова. Петрозаводск: Изд-во Петроком, 1992.-318 с.
201. Львова, И.В.. Психологические факторы развития креативности личности: автореф. дисс.... канд. психол. наук: 19.00.01. - Новосибирск, 2005. - 19 с.
202. Макарова, Л.Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы. // *Дисс. ... доктора педагогических наук 13.00.01, 13.00.08 Общая педагогика*. - Белгород, 2000. - 449 с.

203. Макарова, К.В. Развитие духовных способностей: на примере младших школьников: автореферат дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.07 / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2006. – 44 с.
204. Макарова, О.Н. Совершенствование подготовки будущих учителей средствами профессионально-ориентированных олимпиад: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Барнаул, 2012. – 20 с.
205. Макарова, М.Ю. Проектирование информационной системы поддержки профориентационных процессов различных уровней. // Наука и образование. Эл № ФС 77 – 48211.
206. Маликова, И.В. Психолого-педагогические условия развития способности первоклассника к учебному сотрудничеству / Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. пед. ун-т". - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. - 207 с.
207. Малухина, Н.В. Формирование психологической компетентности педагогов в развитии способности к творчеству учащихся подростково-юношеского возраста. // Автореф. дисс. ... психол. наук: 19.00.07 педагогическая психология. – Курск, 2009. – 22 с.
208. Маркова, Н.Г. Развитие речевой деятельности младших школьников на основе средств ассоциативного воображения: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. Казань, 2002. 220 с.
209. Мартынов, Ф.Н. Обучение сочинению-рассуждению на основе взаимосвязанного изучения русской и родной литератур в 10-11 классах якутской школы: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Якутск, 2005. 177 с.
210. Марцинковская, Т.Д. Анализ проблемы психического развития ребенка в советской науке 20-30-х годов: Дис. . канд. психол. наук. М., 1990. -171 с.
211. Марычева, Л.Е. Теоретические основы проектировочной компетентности будущих учителей. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. – 2008. - № 6. – С. 36-38.
212. Маслова, В. Из опыта работы с одаренными детьми дошкольного возраста: О прогр. обучения дошкольников 4-7 лет в прогимназ. кл. N 133 г. Чебоксары. // Халах школе=(Нар. шк.). 1997. - № 1. - С. 36-44.
213. Матвеева, С.Е. Педагогический мониторинг инновационной деятельности в системе «Школа – ссуз – вуз». // Автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика. – Казань, 2011. – 50 с.
214. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности: Пробл. практич. диагностики. М.: Школа-пресс, 1993. -127 с.
215. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности. // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29-33.
216. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. -М., 1972.-208 с.
217. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5-17.
218. Матюшкин А.М., Петросян А.Г. Психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения. М., 1981. - 84 с.
219. Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одаренные и талантливые дети. // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 88-98.
220. Матюшкин, А.М., Яковлева Е.Л. Учитель для одаренных. // Общественные движения и социальная активность молодежи. Материалы Всесоюзной научной конференции. М., 1991. - С. 192-202.
221. Махов, А.П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога. // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. - Нижний Новгород, 2012. – 24 с.
222. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. / Пер. с нем. под ред. Н.Д.Виноградова. Ч. 1-3. М.: Мир, 1917. Ч. 2.-710 с.
  223. Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н. Ступеньки к творчеству. – М.: Искусство в школе, 1995. 142 с.
  224. Мелхорн, Г., Мелхорн, Х.Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека. М.: Просвещение, 1989. - 159 с.
  225. Мельникова, Е.Л. Психологическая модель подготовки учителя к работе с одаренными школьниками: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07: М., 1998. - 186 с.
  226. Мельникова, Е.Л. Работать с одаренными здесь и сейчас! // Нач. шк.: плюс-минус. - 2000. - N 3. - С. 23-28.
  227. Мелхорн, Г., Мелхорн, Х.-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем.- М., Просвещение, 1989. - 160 с.
  228. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. - 253 с.
  229. Методики психодиагностики в спорте. / В.Л.Марищук, Ю.М.Блудов, В.А.Плакиенко, Л.Н.Серова. М.: Просвещение, 1984. - 191 с.
  230. Методические рекомендации по составлению образовательных программ для одаренных школьников. Воронеж, 1994.
  231. Методы выявления одаренности: Разраб. специалистов Метод, центра и Лаб. психол.-пед. поддержки способ, и одар. Детей Юго-Зап. окр. Москвы. // Образование. 1999. - № 4. - С. 31-42.
  232. Мизрахи, Б. Достояние нации: О работе с одарен, детьми в рамках Президент, прогн. " Дети России ". // Нар. образование. 1996. -№ 8. - С. 4-5.О
  233. Миколонене, В.-С.А. Преемственность внешкольного учреждения и школы в формировании общественной активности подростков: Автореф. дис. канд. пед. наук. Вильнюс, 1988. - 24 с.
  234. Минухин, С., Фишман, Ч. Техники семейной терапии. М., 1998. – 134 с.
  235. Митин, А. Управленческие взаимоотношения с талантливыми детьми. – Управление персоналом. – 2000. С. 15–19.
  236. Митченкова, О.В. Развитие креативности студентов в воспитательном пространстве вуза. // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2009. – 23 с.
  237. Михалева, Г.В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании в XX – начале XXI вв.: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки). // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. - Ростов-на-Дону, 2012. – 20 с.
  238. Михайлова З.А. Игровые задачи для дошкольников. СПб.: «Акцидент», 1996. - 128 с.
  239. Мокиенко, О.П. Герменевтический подход к развитию креативности старших школьников // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Саратов, 2013. – 22 с.
  240. Моляко, В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 86-95.
  241. Монастырева, О.В. Методы продвижения образа страны в практике "Международного радио Китая": функциональные и творческие характеристики вещания на русском языке : дисс. ... канд. филол. наук:

- 10.01.10 / О.В.Монастырева; Урал. федер. ун-т имени первого Президента России Б.Н.Ельцина. — Благовещенск, 2011. — 202 с.
242. Морозова, Н.Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. М., 1961. - 224 с.
  243. Мочалова, О.Б. Система личностно-ориентированного обучения одаренных детей: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1997. - 23 с.
  244. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание. М.: Сентябрь, 1997.96 с.
  245. Мудрик, А.В. Социализация и «смутное время». М.: Знание, 1991.-80 с.
  246. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М: Педагогика, 1981. - 239 с.
  247. Мухина, В.С. Проблемы генезиса личности. М.: Изд-во МГПИ им. В.И.Ленина, 1985. - 103 с.
  248. Мэн Сяоянь. Образование в Китае. // Формирование творческих способностей учащихся. – М., 2012. – С. 23-24.
  249. Наторп, П. Культура народа и культура личности: 6 лекций. -СПб.: Изд-во Богдановой, 1912.-189 с.
  250. Наторп, П. Социальная педагогика: Теория воспитания воли на основе общности. СПб., 1911.- 360 с.
  251. Небылицын, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. - 336 с.
  252. Нечаева, В.Г. Конструирование в детском саду. М., 1961. - 160 с.
  253. Нигматулаев, М.М. Подготовка учителей к использованию WEB-технологий для самостоятельного повышения квалификации: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика); 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – М., 2012. – 48 с.
  254. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. 1998. № 3. - С. 3-10.
  255. Никитин, Б.П. Гипотеза возникновения и развития творческих способностей. М.: НИИ общ.пед. АПН СССР, 1976.
  256. Никольская, А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. Дубна: Феникс, 1995. - 330 с.
  257. Новиков, В.В. Социальная психология: феномен и наука. М., 1998.-464 с.
  258. Образовательные модели и технологии работы с одаренными детьми / сост. Башева Е.И. [и др.]. Красноярск: ККИПКППРО, 2011. 24 с.
  259. Обухова, Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте. М: Изд-во МГУ, 1994. - 79 с.
  260. Обучение и воспитание дошкольников в деятельности. / Под ред. Р.С.Буре. М.: АПО, 1994. - 92 с.
  261. Общая психодиагностика. / Под ред. А.А.Бодалева. СПб., 2000. 324 с.
  262. Овчинникова, С.В. Личностно-ориентированные игровые технологии как средство профессиональной ориентации старшеклассников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Карачаевск, 2006. 23 с.
  263. Огерчук, А.А. Профессиональная ориентация старших школьников в условиях профильного обучения. // Дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. – Оренбург, 2009. – 176 с.
  264. Огурэ, Л. Марафон для одаренных. – ЛГО. № 4, 2000. С. 28–32.
  265. Одаренность детей: Выявление, развитие, поддержка: Экспресс учебн. пособие для спец. курса. - Челябинск: Факел, 1996. - 119 с.
  266. Одаренные дети. / Общ. ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого. -М.: Прогресс, 1991. 380 с.

267. Одаренный ребенок. / Под ред. О.М.Дьяченко, А.И.Булычева, И.А.Бурлакова и др. М., 1997. - 137 с.
268. Ожиганова, Г.В. Развитие творческих способностей. М., 1995.37 с.
269. Опевалова, Е.В. Психологический анализ взаимодействия образного и вербального в умственной деятельности дошкольника. Автореф. канд. дис. Л., 1980. - 24 с.
270. Опевалова, Е.Е. Взаимодействие интеллектуальных и эмоциональных компонентов в познавательной деятельности старшего дошкольника. Комсомольск-на-Амуре: КГПИ, 1995. - 94 с.
271. Ордина, И.П. Формирование позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников. // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – Педагогическая психология. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.
272. Основные современные концепции творчества и одаренности. / Под ред Д.Б.Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. - 402 с.
273. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста. / Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. М: Педагогика, 1988. - 135 с.
274. Особенности работы с одаренными детьми: Метод, рекоменд. -Саранск: МРИПКРО, 1997. 53 с.
275. Оствальд, В. Великие люди. СПб.: Книжный склад «Провинция», 1910.-393 с.
276. Панасюк, А.Ю. Адаптированный вариант методики Векслера (WISC). М., 1973.-79 с.
277. Панов, В.И. Если одаренность явление, то одаренные дети - это проблема: Психол.-пед. аспект. // Нач. шк.: плюс-минус. - 2000. - № 3. - С. 3-10.
278. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности. // Прикладная психология. 1998. - № 3. - С. 33-48.
279. Панов, В.И. Одаренные дети: выявление обучение - развитие. // Педагогика. - 2001. - № 4. - С. 30-44.
280. Панов, В.И. Одаренность что она есть и как с ней быть?: Беседа с зав.лаб. экпсихологии развития Психол. ин-та Рос. акад. образования В. Пановым. // Семья и шк. - 2000. - № 12. - С. 10-12.
281. Пантина, Н.С. Становление интеллекта в дошкольном детстве. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1996. 272 с.
282. Пахальня, В.Э. Развитие и психологическое здоровье: Дошкольный и школьный возраст. М., 2006. – 136 с.
283. Педагогика и психология высшей школы. Серия “Учебники, учебные пособия”. Ростов-на-Дону: “Феникс”, 1998; Рогинский, В.М. Азбука педагогического труда. М.: Высшая школа, 1990. 342 с.
284. Станкин, М.И. Слагаемые педагогического мастерства, 1996.
285. Педагогическая энциклопедия. / Под ред. Б.К.Бабанского. М., 1988. - 478 с.
286. Педагогический вестник. - 1992. - N 23. – С. 23-56.
287. Переверзев, А.В. Работа с одарёнными учащимися в государственной системе образования Австралии. // Дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования. – Курск, 2006. – 238 с.
288. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности. М., 1992.-223 с.
289. Петровский, А.В. Психология развивающейся личности. М., 1997.
290. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная психологическая академия, 1994. - 680 с.
291. Пиаже, Ж., Инельдер, Б. Генезис элементарных логических структур классификации и сериации. М., 1963. - 450 с.

292. Пидкасистый, П.И., Чудновский, В.Э. Программа; Психолого-педагогические основы развития одаренности учащихся. М.: Пед. о-во России, 1999. - 30 с.
293. Пискарева, И.Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности. Учебно-методическое пособие. Кострома, Изд-во КГУ, 1999. - 116 с.
294. Пискарева, И.Е. Методы диагностики готовности будущего учителя к инновационной деятельности. Учебное пособие. Кострома, Изд-во КГУ, 1999.-60 с.
295. Платонов, К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. - 312 с
296. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. - 272 с.
297. Поддьяков, Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание. -М., 1985.- 200 с.
298. Поддьяков, Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1994. - 47 с.
299. Подымова, Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1996. – 32 с.
300. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте. М., 1955. - 260 с.О
301. Пойа, Д. Как решать задачу. М., 1959. - 207 с.
302. Положение о порядке аттестации учителей // Пед. вестник. - 1992. – С. 5-23.
303. Пономарев, Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1976. - 264 с.
304. Пономарев, Я.А. Психология творчества. М., 1976. - 308 с.
305. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. - 280 с.
306. Пономарев, Я.А. Психология творческого мышления. М., 1980. – 128 с.
307. Попов, Л.М. Психологический механизм и зоны развития субъекта / Л.М.Попов // Субъектный подход в инновационной подготовке педагога-психолога. Под ред. Ф.Г.Мухаметзяновой. - Казань: ЮЛАКС, 2006. - С. 21-33.
308. Попов, А. Одаренность детей: Отлич. особенности развития и поведения талантливых детей. // Я-сам! Я-сама! 1996. - № 1. - С. 40-41.
309. Попова Л.В. Что такое одаренность: Соврем. подходы. // Шк. здоровья. 1995. -Т.2, № 1. - С. 5-18.
310. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: Изд-во КГУ, 1989. - 204 с.
311. Прихожан, А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М., 2007. – 234 с.
312. Проблемы способностей. / Под ред. Мясищева В.Н. М., 1962. -303 с.
313. Проблемы способностей в советской психологии. Сб. научн. трудов. М: НИИОП, 1984. - 144 с.
314. Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте. / Под ред. Л.А.Венгера. М.: НИИОП, 1980. - 85 с.
315. Программа "Одаренный ребенок": (Основ. положения) / Л.А.Венгер, О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаева и др.; Исслед. центр семьи и детства РАО, Дет. центр Венгера. М.: Новая шк., 1995. - 61 с.
316. Программа «Развитие» (Основные положения). М: Новая школа, 1994. - 64 с.
317. Протасов, Ю.И. Специфика работы с одаренными детьми в учреждениях дополнительного образования : Опыт Художеств, шк. Сев. окр. Москвы./ Ю.И. Протасов // Пед. образование и наука. 2001. - № 1. -С. 30-34.

318. Прохоров, А.О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М.: Издательство ПЕР СЭ, 2004. 176 с.
319. Психология: Словарь / Под. общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., исп. и доп. - М., 1990. - 340 с.
320. Пряников, Г.Д. Родник юных талантов: Пробл. педагогики одар. Детей. / Под ред. З.И.Равкина. М.: Новая шк., 1995. - 136 с.
321. Психологическая диагностика: Учебное пособие. / Под ред. К.М.Гуревича. М: Изд-во УРАО, 1997. - 301 с.
322. Психологический словарь. М.: Педагогика-пресс, 1997. - 438 с.
323. Психология детей дошкольного возраста. / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. М., 1964. - 352 с.
324. Психология личности и деятельности дошкольника. / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. М., 1965. - 294 с.
325. Психология одаренности: от теории к практике / А.А.Адашкина, М.Р. Битянова, В.Н. Дружинин и др.; Под ред. Д.В.Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2000. - 96 с.
326. Психология одаренности детей и подростков. / Под ред. Н.С.Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.
327. Психология одаренности: от теории к практике. / Под ред. Д.В.Ушакова. М: ИП РАН, 2000. - 96 с.
328. Рабочая концепция одаренности. М.: Магистр, 1998. - 66 с.
329. Развитие и диагностика способностей. / Под ред. В.Н.Дружинина и В.Д.Шадрикова. М.: Наука, 1991.-181 с.
330. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. / Под ред. Л.А.Венгера. М.: Педагогика, 1986. - 222 с.
331. Развитие творческой активности школьников. / Под ред. А.М.Матюшкина. М., 1991. -155 с.
332. Рахматуллин, Т.Г. Формирование у студентов педвуза интегрально-педагогических умений для работы с одаренными и способными детьми в сельской общеобразовательной школе: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Казань, 1995.- 20 с.
333. Ревеш, Г. Ранние проявления одаренности и ее узнавание. М., 1924.-69 с.
334. Рекомендации по выявлению умственно одаренных детей дошкольного возраста. / Под ред. О.М.Дьяченко, А.И.Булычевой. М.: Серия «Психологическая диагностика», 1996. -104 с.
335. Репина, Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 1988. - 230 с.
336. Репринцева, Е.А. формирование социально ценного опыта подростков в коллективной игровой деятельности: Автореф. дис. . канд. пед. наук. М.: 1990. - 18 с.
337. Рише, Ш. Гениальность и помешательство. Одесса: Г.Беленсон и И.Юровский, 1895. - 31 с.
338. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. - 512 с.
339. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 1995. - 529 с.
340. Рожков, М.И., Байбородова, Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. Учеб. пособие для вузов. М.: Владос, 2002. - 256 с.
341. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. / Под ред. И.В.Равич-Щербо. М.: Педагогика, 1988. - 333 с.
342. Ротенберг, В.С., Бондаренко, С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. -М.: Просвещение, 1989.
343. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М: Педагогика, 1989.



344. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.-416 с.
345. Руденко, Г.И. Половозрастные особенности педагогической одаренности школьников: По материалам обслед., провед. среди учащихся III, VIII, XI кл. шк. г. Перми. // Вестн. Перм. гос. пед. ун-та. Сер. 1, Психология. 1995. - N 1. - С. 45-51.
346. Рыбакова, М.М. Начальные формы творческого воображения детей дошкольного возраста на основе изучения детского словесного творчества: Автореф. канд. дисс. М., 1952. - 14 с.
347. Савенков, А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / Пед. о-во России. М.: Пед. о-во России, 1999. - 219 с.
348. Савенков, А.И. Детская одаренность: Теоретические основы развития. М., 1996. - 150 с.
349. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. М: Академия, 2000. - 231 с.
350. Савенков, А.И. Одаренные дети: особенности психического развития // Magister. 1997. - № 5. - С. 69-80.
351. Савенков, А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности // Педагогика. 1998. - № 3. - С. 24-29.
352. Савенков, А.И. Особенности психосоциального развития одаренных детей. // Домаш. воспитание. 1999. - N 2-3. - С. 281-283.
353. Савенков, А.И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей: Автореф. дис. . д-ра пед. наук. М., 1997. -37 с.
354. Савенков, А.И. Принципы разработки программ для одаренных детей // Педагогика. 1999. - № 3. - С. 97-101.
355. Савенков, А.И. Технологический аспект психодиагностики детской одаренности. // Прикладная психология. 1998. - № 3. - С. 49-54.
356. Савенков, А.И. Что такое детская одаренность? // Домаш. воспитание. 1998. - № 4. - С. 20-24.
357. Саигова, Д.А. Проблемы педагогического образования в современной Германии: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. // Автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук. – М., 2005. – 23 с.
358. Санжаева, Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности. Дисс. канд. псих. наук. -Новосибирск, 1997. 354с.
359. Сборник психокоррекционных техник. Ярославль, НПЦ «Психодиагностика», 1998. - 60 с.
360. Северов, В.Г. Зарубежный опыт прогнозирования потребностей в специалистах// Материалы конференции Британского Совета. – Иркутск, 2004. – С. 62-69.
361. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1988. - 256 с.
362. Селли, Дж. Гениальность и помешательство. / Пер. с англ. Под ред. Л.Е.Оболенского. СПб.: В.И.Губинский, 1895. - 44 с.
363. Серопян, К.С. Воспитание социальной активности личности школьника: Автореф. дис. канд. пед. наук. Ереван, 1988. - 20 с.
364. Сечкарева, Е.В. Психодиагностика одаренности детей дошкольного возраста: Методическое пособие. М.-Кострома: Изд-во КГУ, 2001.-64 с.
365. Сечкарева, Е.В. Психолого-педагогический практикум по развитию структурных компонентов одаренности детей дошкольного возраста: Методическое пособие. М.: МАСР, МИИТ, 2002. - 92 с.
366. Сечкарева, Е.В. Педагогическое обеспечение социального становления одаренных детей дошкольного возраста // Автореф. дисс ... канд. пед. наук:

- 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). - Кострома, 2002. – 298 с.
367. Сиверин, Гомес А.М. Формирование опосредованного решения познавательных задач у дошкольников: Автореф. канд. дисс. М., 1977.-20 с.
  368. Симеева, Т.В. Развитие интеллектуально-творческих способностей у одаренных дошкольников 5-6 лет: Автореф. дисс. . канд. пед. наук. СПб., 1998. - 18 с.
  369. Система работы с одаренными детьми: в 2 кн. / Под ред. Гаринова М.И. и др. Уфа, 1996. 213 с.
  370. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования. - Биробиджан, 2003. - 269 с.
  371. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками. / Под ред. Л.А.Венгера. М.: ИНТОР, 1996. - 128 с.
  372. Снегирева, Л.А. Психологическое сопровождение профессиональной ориентации и подготовки учащихся группы риска в условиях юношеского кризиса. // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2002. – 21 с.
  373. Современный словарь иностранных слов. СПб.: «Дуэт», 1994. -752 с.
  374. Соколик, И.Ю. Организационно-методические основы диагностики спортивной одаренности: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.04 Минск, 1998. - 357 с.
  375. Соловьева, И.В. Художественно-творческая деятельность детей как фактор развития одаренности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Общая педагогика. – Магнитогорск, 2000. – 21 с.
  376. Соломонова, С.А. Швейцарская Конституция: Историко-правовой аспект. // Автореферат дисс. ... кандидата юридических наук: 12.00.01 - Теория и история права и государства, история учений о праве и государстве /С.А.Соломонова; - СПб., 2007. - 22 с.
  377. Социальная психология. Учебное пособие. / Под ред. Петровского А.В. М., 1987.
  378. Спирин, Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. Ярославль: ЯПИ, 1976. - 82 с.
  379. Способности и интересы. / Под ред. В.А.Крутецкого. М., 1962. -307 с.
  380. Способности и склонности. Комплексные исследования. / Под ред. Э.А.Голубевой. М., 1989.
  381. Степанова, Т.И. Теория и практика профессионального развития и саморазвития учителя физики: Автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т, 2002. 45 с.
  382. Стрелкова, Л.П. Уроки сказки. М.: Педагогика, 1990. - 128 с.
  383. Сяоган Хэ. Становление и развитие системы высшего профессионально-технического образования в Китае (1980 - начало 2000 г.): автореферат докторской дисс. 13.00.01 Общ. педагогика, история педагогики и образования. - М., 2004. - 22 с.
  384. Таланчук, Н.М. Введение в неопедагогiku: Пособие для педагогов-новаторов. М., Ассоциация «Профессиональное образование, 1991.-184 с.
  385. Тарасова, Г.В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми [Электронный ресурс]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Тарасова Г. В. - Казань, [2005]. - 23 с.
  386. Темина, С.Ю. Интеграция научных подходов в подготовке учителя к принятию профессиональных решений. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – М., 2012. - 44 с.

387. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 536 с.
388. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947. -325 с.
389. Тигров, В.П. Развитие творческого потенциала личности учащегося в технологическом образовании. 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – Тамбов, 2007. – 43 с.
390. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей // Вестник образования. 1997. № 6.- С. 12.
391. Титаренко, В.Я. Семья и формирование личности. М., 1987. – 231 с.
392. Тищенко, Е.Г. Развитие системного обучения одаренных учащихся в общеобразовательной школе США. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1993. – 22 с.
393. Толстомятова, О.А. Психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития интеллектуально одаренных детей в условиях дополнительного общего образования 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования: автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Ставрополь, 2004. – 20 с.
394. Топорков, Д.С. Проблема преемственности стратегических целей США в отношении Советского Союза и обновляющейся России. // Автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. - Нижний Новгород, 2003. – 23 с.
395. Тушканова, О.В. Развитие одаренности: Пособие для детей 6-9 лет. Волгоград : Б.и., 1995. - 24 с.
396. Тюленев, П.В. Как развивать детей одаренными? : Руководство для родителей, воспитателей и педагогов: Семь тайн развития интеллекта / Ассоц. педагогов-новаторов, МИР. М.: Соц. защита, 1998. - 77 с.
397. Тюмасева, З. Одаренность в каждом ребенке: Социал. и пед. проблемы ранней диагностики и развития способностей и талантов у детей. // Дет. творчество. 1997. - N 2. - С. 6-7.
398. Уарте, Х. Исследование способностей к наукам. / Пер. с инпан. А.И.Рубина. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1960. - 319 с.
399. Учителю об одаренных детях / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И. Панова. - М., 1997. 125 с.
400. Учителю об экологии детства. / Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова. М., 1995. - 231 с.
401. Факторы одаренности: Методика исслед. / Магнитогор. гос. пед. ин-т; Сост. Т.М. Витик, В.И. Малков. Магнитогорск: Магнитог. гос. пед. инт, 1996,- 25 с.
402. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - С. 190-191.
403. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И.Фельдштейн.- 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004.- 672 с.
404. Фельдштейн, Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии. – М., 2008. – С. 3-10.
405. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И.Фельдштейн. – М.: МПСИ, 2011. – С. 14-15.
406. Фидельман, М.И. Динамика развития творческой и интеллектуальной одаренности в младшем школьном возрасте: Дисс. . канд. психол. наук. М., 1994. - 136 с.

407. Филимоненко, Ю.И., В.И.Тимофеев. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д.Векслера (wise). СПб.: ГП «Иматон», 1993. -57 с.
408. Флейвел, Дж. Генетическая психология Ж.Пиаже. М., 1967. – 622 с.
409. Фотьянова, Е. Диагноз: "Безнадежно талантлив": Характеристика уровней социализации одарен, школьников. // Учит. газ. 1996. - № 2. - С. 6.
410. Фрадкин, Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т.Шацкого. М.: Прометей, 1993. - 176 с.
411. Фрейд, З. Психология бессознательного. М: Просвещение, 1990. - 447 с.
412. Фридман, Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Совершенство, 1998. - 411 с.
413. Фриман, Д. Ваш умный ребенок. М., 1996. - 192 с.
414. Фриман, Д. Как развить таланты ребенка от рождения до 5 лет = How to encourage your children's talents / Д. Фриман; Пер. с англ. А. Левитовой,- М.: ТОО Центр "ПРО": Альвис: Столетие, 1995. 227 с.
415. Фролов, С.С. Личностная детерминация генезиса детской одаренности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. -Ставрополь, 2000. 25 с.
416. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков: Мюнхен, лонгитюд. исслед. // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997. - С. 243-264.
417. Холодная, М.А. Новое слово в комплексном изучении одаренности: О кн. "Психология одаренности детей и подростков ". Ред. Н.С.Лейтес. Москва, 1996 г. // Психол. журн. 1997. - Т. 18, № 6. - С. 143145.
418. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. Ун-та. М.: Изд-во «Барс», 1997. - 392 с.
419. Художественное творчество и ребенок. / Под ред. Н.А.Ветлугиной. М., 1972. - 287 с.
420. Хухлаева, О.В. Формирование психологического здоровья у школьников: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2001. – 40 с.
421. Цзянь Сяоянь. Основные тенденции модернизации систем профессионального образования в Китае и России : (сравнительный анализ): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.01 Общ. педагогика, история педагогики и образования / Цзянь Сяоянь; [Ин-т педагогики и психологии проф. образования]. - Казань: 2009. - 18 с.
422. Цеханская, Л.И. Формирование графического моделирования в продуктивных видах деятельности дошкольника: Автореф. канд. дис. М., 1976. - 14 с.
423. Чернобай, Е.В. Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования): 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования): 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. - М., 2012. – 50 с.
424. Чехонина, О.И. Особенности обучения одаренных детей старшего дошкольного возраста : Психосоциальная адаптация. // Проблемы детства и подготовки будущего педагога дошкольного образования. -Саранск, 1998. Вып.2. - С. 29-37.
425. Чехонина, О.И. Особенности психического развития одаренных детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1997. - 16 с.
426. Чеснокова, И.И. Проблема самопознания в психологии. М., 1977. – 67 с.
427. Чошанов, М.А. Подготовка учителей в США как фактор национальной безопасности. // Образование и саморазвитие. – 2012. - № 6. – С. 134-139.

428. Чудасова, Л.А. Воспитание одаренных детей в теории и практике отечественной педагогики 20-х начала 30-х годов XX в.: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - М., 1996. - 20 с.
429. Чудновский, В.Э., Юркевич, В.С. Одаренность: дар или испытание. М.: Знание, 1990. - 80 с.
430. Шагивалеева, Г.Я., Яхина, З.Ш. К вопросу об изучении умственной одаренности в дошкольном возрасте. // Реализация современных технологий школьного образования старшеклассников. Казань, 1998. - Кн. 2, ч. 3. - С. 121-126.
431. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности. М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. - 320 с.
432. Шадриков, В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность». // Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 5. С. 3-10.
433. Шадриков, В.Д. Способности, одаренность, талант. // Развитие и диагностика способностей. М.: Наука, 1991. - С. 7-20.
434. Шадриков, В.Д. Способности человека // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997. - С. 24-38.
435. Шарафутдинов, Р.Н. Дидактические условия подготовки будущего учителя технологии к педагогическому проектированию: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Ижевск, 2007. – 19 с.
436. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения / Под ред. И.А.Конрова. В 4-х т. М.: Просвещение, 1964. 136 с.
437. Шерман, Р., Фредман, Н. Структурированные техники семейной и супружеской терапии: руководство. М., 1997. 228 с.
438. Щебланова Е.И. Диагностика одаренности младших школьников: По материалам лонгитюд. исслед., провед. Психол. ин-том Рос. акад. образования в ряде шк. Москвы./ Е. Щебланова. // Нар. образование. -2001.- № 1.-С. 150-156.
439. Щебланова, Е.И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у младших школьников. // Вопр. психологии. 1998. - № 4. - С. 111-122.
440. Щебланова, Е.И., Аверина, И.С., Хеллер, К.А. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования развития одаренности // Вопр. психологии. 1996. - № 1. - С. 97-107.
441. Шнейдер, В.А. Развитие ценностных ориентаций преподавателей колледжа как фактор их профессионального роста: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. // Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – Магнитогорск, 2006. – 23 с.
442. Штерн, В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования. Харьков: Книгопосылка, 1926. - 404 с.
443. Штерн, В. Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. Петроград, 1915. 54 с.
444. Штерн, В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. / Пер. с нем. под ред. М.А.Энгельгардта. Пг.: Изд-во газ. «Школа и жизнь», 1915. - 309 с.
445. Штерн, В. Умственная одаренность: Психол. методы испытания умств. одаренности в их применении к детям шк. возраста: Пер. с нем. - СПб.: Союз, 1997.- 124 с.
446. Шпарева, Г.Т. Новые подходы к организации работы с одаренными детьми в условиях города: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Майкоп, 1997. - 27 с.

447. Шумакова, Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения. // Дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.13 Психология развития, акмеология. – М., 2007. – 330 с.
448. Экземплярский, В.М. Проблема одаренности. М., 1923. - 136 с.
449. Эльконин, Д.Б. Психология игры. М., 1978. - 304 с.
450. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974. - 63 с.
451. Элсон, М. Бим, Рене Кроу, Марк Купер. Право ребенка на социально-эмоциональное обучение: призыв к общественной пропаганде. // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2012. - № 5(31). – С. 80-83.
452. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. / В.В.Лебединский, О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 197 с.
453. Энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.А.Введенский. М.: «Советская энциклопедия», 1964. 736 с.
454. Эфроимсон В. Загадка гениальности. М.: Знание, 1991. - 60 с.
455. Юркевич, В.С. Воспитание против одаренности : Пробл. развития познават. активности детей в семье. // Семья и шк. 1995. - № 2. - С. 1415.
456. Юркевич, В. "Другая" одаренность: Дети с не проявленной одаренностью: Психол. характеристики. // Семья и шк. 1995. - № 9. - С. 16-18.
457. Юркевич, В.С. Иллюзии. Реальность. : Особенности поведения, общения, познават. деятельности одарен. детей. // Семья и шк. 1996. - № 8. - С. 5-9.
458. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность. М., 1996.-128 с.
459. Юркевич, В.С. О "наивной" и "культурной" креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997. С. 127-142.
460. Юрченко, Т.С. Взаимосвязь креативности с интеллектом и личностными чертами студентов разных профилей обучения. Автореф. ... канд. дисс. М., 2006. – 21 с.
461. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания. Казань: Татарское кн. изд-во, 1991.- 192 с.
462. Ягловская, Е.К. Взаимоотношения умственно одаренных дошкольников в группе. // Вопр. психологии. 1998. - № 3. - С. 61-69.
463. Ягловская, Е.К. Особенности взаимоотношений в группе одаренных детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1994. - 17 с.
464. Яковлева, Е.Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся. М., 1998. 60 с.
465. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М., 1997. - 224 с.
466. Янг Хун Джин. Образование в республике Корея: статус, программы и методика обучения науке о Земле: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Каф. физ. географии и геологии, 2000. – 22 с.
467. Abroms K.I., Gollin J.B. Developmental study of gifted preschool children and measures of psychosocial giftedness. *Exceptional Children*, 1980, № 46.-P. 334-341.
468. Alexander W.P. Intelligence concrete and abstract. "*Brit. Journ. Psych.*", Monogr.Suppl. V. 6. № 19. 1935. P. 86-125.
469. Bayard-De-Volo L.C., Feibert M. Creativity in the preschool child and its relationship to parental authoritarianism. "*Percept. and Mot. Skills*", 1977, 45, № 1.- P. 170.
470. Burns G.M., Lunnard G.D. Public Programming For Precocious Preschoolers *G/C/T*. November/December, 1991. № 6. - P. 56-60.

471. Cooper C.R. Gifted education in the total curriculum // The education digest. 1995. - Vol. 61, N 1. - P. 65-69.
472. De Haan R.F., Havighurst R.I. Educating gifted children. Chicago, 1961. - 341 p.
473. Developing Talent in Young People /By ed. B.Bloom. N-Y., 1985. - 557 p.
474. Elbing E., Heller K.A. Berafungsanlaesse in der Hochbegabtenberatung // Psychologie in Erziehung und Unterricht. 1996. -Jg. 43, N 1. - S. 57-69.
475. Feldhusen J.F. Talent development versus gifted education // The educational forum. -1995. Vol. 59, N 3. - P. 346-349.
476. Feldhusen T., Kollooff M. A three stage model // The Gifted Child Today. 1989.- Vol. 12., № 1.-P. 15-19.
477. Fiedler E.D., Lange R.E., Winebrenner S. Ability grouping: geared for the gifted // The education digest. 1994. - Vol. 59, N 5. - P. 52-55.
478. Freeman I. Gifted children growing up. London, 1991. 243 p.
479. Gallagher J.J. Peer acceptance of highly gifted children in elementary school. The Elementary School Journal. 1958, № 58. - P. 465-470.
480. Guilford J.P. Three faces of intellect / American Psychologist. 1959, № 14. - P. 469-479.
481. Guilford J.P., Christensen P.R. The one-way relation between creative potential and IQ. 1973. - Vol. 7., № 4. - P.247-252.
482. Hildreth G. Introduction in gifteness. N.Y., 1966. 572 p.
483. Hollingworth L. Children above 180 IQ Stanford Binet: Origin and development. N.Y., 1942. - 145 p.
484. Hollingworth L. Gifted children: Their nature and nurture. N.Y., 1926. -132 p.
485. Hollingworth L. The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment//Mental Jugglery, 1931. № 15. P. 13-16.
486. Identifying and Nurturing the Gifted in International Perspective / ed. K.A.Heller and J.F.Feldhusen. Hans Hubler Publishers Toronto Lewiston N.Y. - Bern - Stuttgart. 1986.
487. Jensen A.R. How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? 1969. 143 p.
488. Kitano M.N., Korby D.E. Gifted Education: A comprehension view. Boston, etc. 1986. 269 p.
489. Lemen fuer die Arbeitswelt // Bildung und Wissenschaft. 1995. - N 4, - P. 2-32.
490. McIntire J.A. How all middle-schoolers can be "gifted". // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 9. - P. 57-61.
491. Norton R., Domen G. Gifted Children // The Elementary School J. -1984. -№3. P. 298.
492. Plank S.B., MacIver D.J. Aiming poor urban kids toward college // The education digest. 1998. - Vol. 63, N 6. - P. 34-36.
493. Programs for the gifted. // Phi Delta Kappan. 1998. - Vol. 79, N 10.-P. 735-763.
494. Renzulli J. What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan. 1978. - P. 180-184.
495. Renzulli J.S. The three-ring conceptions of giftedness: a developmental model for creative productivity / Conceptions of giftedness. Ed. Sternberg R.T., Davidson J.E. N.Y., 1986. - P. 53-92.
496. Rice M. Shortcuts to developing giftedness in children // Gifted Education International. 1987. - Vol. 4. - № 3. - P. 137-168.
497. Subotnik R.F., Arnold K.D. Viewing talent development longitudinally: an aid to policy making // The educational forum. 1995. - Vol. 59, N 3. - P. 372-380.
498. Taylor C.W., Ellison R.L. Predictors and criteria of creativity: Progress report. // Climate for creativity. Rep. Of the 7th Nat. Res. conf. on creativity. Ed. Taylor C.W. N.Y.etc., 1972. - P. 149-166.
499. Terman L. The intelligence of school children. London, 1921. 243 p.

500. The psychology of gifted children: Perspective on development and education / By ed. J.Freeman. N.Y. etc., 1985. - 414 p.
501. Thurston J.J. Multiple factors analysis. Chicago, 1947. - 315 p.
502. Torrance E.P. Grinding creative talent. Printice Hall, 1962. 343 p.
503. Torrance E.P. The search for saturated creativity. N.Y., 1979. - 2281. P
504. Torrance E.P., Daw D.C. Attitude patterns of creativity gifted high school seniors // *Adolescent behaviour and society: A book of handings*. N.Y., 1971.-P. 98-115.
505. Treffinger D. J. From gifted education to programming for talent development // *Phi Delta Kappan*. 1998. - Vol. 79, N 10. - P. 752-755.
506. Treffinger D.J., Firestien R.L. Update: Guidelines for effective facilitation of creative problem solving // *GCT*, v. 12, No 4, July-August, 1989. -P. 35-39.
507. Valerian F. Gabdulchakov. The usefulness of attribution machiavelism in the communication process. / Pod redakcją Józefa Podgóreckiego i Daniela Kukli / Józef Podgórecki, Walerian Gabdulchakov, Achmed Sapachov // *Almanach Komunikacji Społecznej*. – Opole: Uniwersytetu Opolskiego, 2010. – C. 247-267 (0,3 п.л., в соавторстве Józef Podgórecki, Achmed Sapachov).
508. Valerian F. Gabdulchakov. Realizator współczesnej komunikacji – pedagog I nauczyciel // *Almanac of Social Communication* - Opole: Przedsiębiorstwo Graficzne «DRUKMASZ», 2010. – S. 3-11 ISBN: 978-83-926832-9-2 (0,5 п.л.).
509. Valerian F. Gabdulchakov. О развитии межкультурного диалога. // Сб. статей Международной научно-практической конференции «Усвідомлення культури – запорука відновлення суспільства. Актуальні питання І перспективи розвитку системи освіти» Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції 15-16 квітня 2011 р. – Севастополь: Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. С. 46-47 (0,3 п.л.).
510. Valerian F. Gabdulchakov. Technology of formation of an individual image of speech behaviour. The collection: Scientific potential of the world. *Przemysl*, 2011. p. 72-74. (0,3 п.л.). (Технология формирования индивидуального образа речевого поведения. / Материали за 7-а міжнародна научна практична конференція, «Научнят потенциал на света» Том 4. Педагогически науки. София. «Бял ГРАД БГ» ООД, 2011).
511. Valerian F. Gabdulchakov. The developing approach to training in the conditions of polycultural language formation. The collection: Scientific potential of the world. *Przemysl*, 2011. p. 50-51 (0,3 п.л.). (Личностно-развивающий подход к обучению в условиях поликультурного языкового образования. Материали за 7-а міжнародна научна практична конференція, «Научнят потенциал на света». Том 5. Психология и социология. Филологични науки. Философия. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2011).
512. Valerian F. Gabdulchakov. Technology of formation of the language person in the conditions of a bilingualism. The collection: Scientific potential of the world. *Przemysl*, 2011. p. 87-92 (0,3 п.л.). (Технология формирования языковой личности в условиях билингвизма. Материали за 7-а міжнародна научна практична конференція, «Научнят потенциал на света». Том 5. Психология и социология. Филологични науки. Философия. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2011).
513. Valerian F. Gabdulchakov. Of linguistic education in kindergartens. // *International Journal of Early Years Education*. Volume 19, Issue 2, 2011. Pages 185-188.
514. Valerian F. Gabdulchakov. Поликультурное образование: крах и перспективы. / *Materialy VIII mezinarodni vedecko-praktika conference и moderni vymozenosti vedy* – 2012. Dil 16. Pedagogika. Praha Publishing House



- «Education and Science s.r.o 2012. P. 66-69 (в соавторстве с Ф.К.Зиннуровым, Г.Г.Чанышевой). ISBN 978-966-8736-05-6.
515. Valerian F. Gabdulchakov. Лингводидактические основы обучения русскому языку в условиях двуязычия. // *Materialy VIII Wiedzynarodowej naukowí-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania swiatowej nauki – 2012»*. Praga: Volume 20. Filologiczne nauki: Przemysl. Nauka studia. S. 20-22. ISBN 978-966-8736-05-6.
  516. Valerian F. Gabdulchakov. Концепция формирования педагогической системы профилактики девиантного поведения подростков. // *Materialy VIII Miedzynarodowej naukowí-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania swiatowej nauki – Praga, 2012»*. Volume 15. Pedagogiczne nauki.: Nauka studia. S. 100-103 (в соавторстве с Ф.К.Зиннуровым, Г.Г.Чанышевой). ISBN 978-966-8736-05-6.
  517. Valerian F. Gabdulchakov. Концепция педагогической системы профилактики девиантного поведения подростков. // *Материали за VIII международна научна практична конференция «Бъдещите изследвания – 2012»*. Том 20. Педагогические науки. София. «Бял ГРАД-БГ» ООД. С. 72-76 (в соавторстве с Ф.К.Зиннуровым, Г.Г.Чанышевой).

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. МЕЖДУНАРОДНЫЕ СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КВАЛИМЕТРИЯ</b> .....	11
1.1. Готовы ли наши ученики к жизни? .....	11
1.2. Что предполагает вхождение России в мировое сообщество? .....	16
1.3. Новая контрольно-оценочная система .....	19
1.4. Педагогическая квалиметрия и аттестация педагога .....	24
<b>ГЛАВА 2. ОДАРЕННОСТЬ И ЕЕ РАЗВИТИЕ</b> .....	32
2.1. Общая характеристика одаренности .....	32
2.2. Особенности детской одаренности .....	37
2.3. Критерии одаренности .....	42
2.4. Перфекционизм и самооценка одаренных детей .....	53
<b>ГЛАВА 3. МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ</b> .....	60
3.1. Структура творческой одаренности .....	60
3.2. Основные направления работы по развитию одаренности ...	64
3.3. Зарубежный опыт развития одаренности .....	69
3.4. Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми .....	92
<b>ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ТАЛАНТ УЧИТЕЛЯ</b> .....	99
4.1. Семантика педагогического мастерства и таланта .....	99
4.2. Развитие педагогического мастерства у будущих учителей в вузе .....	103
4.3. Развитие у будущих учителей проектировочных умений .....	117
4.4. Модель саморазвития учителя после вуза .....	122
<b>ГЛАВА 5. ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ</b> .....	129
5.1. Условия проектирования работы с одаренными .....	129
5.2. Опыт учителей Татарстана .....	138
5.3. Методы диагностики одаренных детей .....	156
5.4. Требования к учителю .....	164
<b>ГЛАВА 6. СИСТЕМА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ</b> .....	167
6.1. Особенности работы с одаренными детьми в дошкольных учреждениях .....	167
6.2. Работа с одаренными детьми в общеобразовательной школе	176
6.3. Педагогическая модель выявления и сопровождения одаренных детей в школе .....	189
6.4. Педагогическое мастерство учителя в работе с одаренными детьми .....	205
<b>Заключение</b> .....	230
<b>Литература</b> .....	234

*Монография*

**Габдулхаков Валерьян Фаритович**

**ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК И ТАЛАНТЛИВЫЙ ПЕДАГОГ:  
ИНДИКАТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА  
В КОНТЕКСТЕ ДЕТЕРМИНАНТОВ ОДАРЕННОСТИ И ДЕВИАЦИИ**

Казанский (Приволжский) федеральный университет  
Усл. печ. л. 15,8. Уч.-изд. л. 13.0.  
Тираж 500 экз.